

DEMOKRATISIERUNG DER SOZIALWELT DURCH BILDUNGSPROZESSE

Ein Beitrag zur Didaktik sozialkundlich-politischer
Erwachsenenbildung mit Hilfe von Lehrtexten

Josef Kazda

1976



Digitized by the Internet Archive
in 2026

DEMOKRATISIERUNG DER SOZIALWELT
DURCH BILDUNGSPROZESSE

Ein Beitrag zur Didaktik sozialkundlich-politischer
Erwachsenenbildung mit Hilfe von Lehrtexten

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität zu München
(Fachbereich Psychologie und Pädagogik)

vorgelegt von
Josef Kazda

aus
Marchtrenk, Oberösterreich

Fotodruck Frank oHG München

1977

Referent: Prof. Dr. H. Schiefele

Korreferent: Prof. Dr. N. Lobkowitz

Tag der mündlichen Prüfung: 29. Juli 1976



Inhaltsübersicht

	<u>Seite</u>
Einleitung	1
Arbeitstechnische Vorbemerkungen	12
T e i l 1: Einstieg in die verstehende Sozialwissenschaft	13
Kapitel I: Das interpretative Paradigma so- zialwissenschaftlicher Forschung ..	14
Kapitel II: Objekt und Vorgang der dokumenta- rischen Interpretation sprachli- cher Äußerungen aus den Forschungsperspektiven von J.R. Searle und von E.D. Hirsch ...	43
Kapitel III: Objekt und Methode der Sozial- wissenschaften aus den Forschungsperspektiven von P. Ricoeur und von A. Schütz	92
T e i l 2: Die sinnhafte Konstitution sozialer Systeme und personaler Identitäten und ihre Änderbarkeit	140
Kapitel IV: Sinnhafte Konstitution sozialer Systeme aus der Forschungsperspektive des Äquivalenzfunktionalismus von N. Luhmann	141
Kapitel V: Sinnhafte Konstitution personaler Identitäten in Interaktion aus der Forschungsperspektive des Symbolischen Interaktionismus von L. Krappmann	233
T e i l 3: Wissensmäßige Voraussetzungen demokra- tischer Beteiligung und ihre didakti- sche Vermittlung	267
Kapitel VI: Wissensorganisation in operativen Relevanzsystemen aus der Forschungsperspektive der Konstitutiven Phänomenologie von A. Schütz	268

Kapitel VII: Wissensmäßige Voraussetzungen demokratischer Beteiligung aus mehreren Forschungsperspektiven	293
Kapitel VIII: Didaktische Vermittlung der wissensmäßigen Voraussetzungen aus mehreren Forschungsperspektiven	327
Literaturverzeichnis	400

Inhaltsverzeichnis zu Teil 1

Seite

KAPITEL I: DAS INTERPRETATIVE PARADIGMA

SOZIALWISSENSCHAFTLICHER FORSCHUNG ... 14

1.0	Eigene Absicht in Kapitel I	14
2.0	II. Interpretative Darstellung (Aufsatz von Th.P. Wilson)	15
2.1	II ₁ Absicht des Autors	15
2.2	II ₂ Rekonstruktion des Gedankengangs	16
2.21	Soziale Interaktion als interpretativer Prozeß	16
2.22	Das normative Paradigma	16
2.23	Das interpretative Paradigma	17
2.24	Deduktive Erklärung und Arten der Be- schreibung	22
2.25	Die Beschreibung von Interaktion	24
2.26	Interpretative Soziologie	26
2.27	Die Analyse interpretativer Prozesse	27
3.0	III. Kritische Beurteilung zu Pkt. 2.0	29
3.1	Das interpretative Paradigma im Kontext der verstehenden Sozialwissenschaft	29
3.11	Gesellschaftliche Konstruktion der Wirk- lichkeit	29
3.12	Naturwissenschaftliche und alltagsweltli- che Wirklichkeitskonstruktionen	30
3.13	Problematik sozialwissenschaftlicher Wirk- lichkeitskonstruktionen	31
3.14	Normatives und interpretatives Forschungs- paradigma	32

	<u>Seite</u>
3.15 Vergleichende Paradigmenforschung	32
3.2 Die Problematik wissenschaftlichen Beschreibens und Erklärens	33
3.21 Naturwissenschaftliches Erklärungsmodell..	33
3.22 Th.P. Wilsons Behauptung	34
3.23 Erklären und Verstehen in den Sozialwissenschaften	35
3.23.1 G.Ryle; E.v.Savigny	35
3.23.2 J.R.Searle	36
3.23.3 G.H.v.Wright; W.Stegmüller	37
3.23.4 E.D.Hirsch	38
3.23.5 P.Ricoeur	38
3.23.6 N.Luhmann	39
3.3 Weiterführung des interpretativen Paradigmas	39
3.31 Objekt und Vorgang der dokumentarischen Interpretation (siehe Kapitel II)	40
3.32 Dokumentarische Interpretation und institutionalisierte Interaktion (siehe Kapitel III und IV)	41
3.33 Dokumentarische Interpretation und Motivation (siehe Kapitel VI)	42
KAPITEL II: OBJEKT UND VORGANG DER DOKUMENTARISCHEN INTERPRETATION SPRACHLICHER ÄUSSERUNGEN	
aus den Forschungsperspektiven von J.R.Searle und von E.D.Hirsch	
1.0 Eigene Absicht in Kapitel II	43
2.0 II _E Elementare sprachliche Äußerungen (Theorie der Sprechakte von J.R. Searle)	44

2.1	II _E 1)	Absicht und Ausgangspunkt des Autors	44
2.2	II _E 2)	Rekonstruktion des Buchtextes	45
2.21		Methode und Gegenstand der Untersuchung ...	45
2.21.1		Problematik linguistischer Charakterisierungen und Erklärungen	45
2.21.11		Drei Ebenen des Sprechens	45
2.21.12		Sprechen und charakterisierendes Sprechen	46
2.21.13		Charakterisierendes und erklärendes Sprechen	46
2.21.2		Sprechakte als Grundeinheiten sprachlicher Kommunikation	47
2.22		Die Grundstruktur von Sprechakten	49
2.22.1		Drei Arten von Akten	49
2.22.2		Verschiedene Identitätskriterien	49
2.22.3		Analyse illokutionärer Akte und propositionaler Akte	50
2.22.4		Abhängigkeit des propositionalen Aktes vom illokutionären Akt	51
2.22.5		Prinzip der Ausdrückbarkeit	52
2.23		Kritik sprachanalytischer Fehlschlüsse	53
3.0	II _K	Komplexe sprachliche Äußerungen (Textthermeneutik von E.D.Hirsch)	54
3.1	II _K 1)	Absicht und Ausgangspunkt des Autors	54
3.2	II _K 2)	Rekonstruktion des Buchtextes	55
3.21		Text-Konstitution und -Erschließung	55
3.21.1		Sinn und Typisierung	55
3.21.2		Komplexe Sinntypen	58
3.21.3		Entstehung neuer Sinntypen	63
3.22		Kritische Text-Interpretation	64
3.22.1		Erschließung des Sinns physischer Zeichen	64
3.22.2		Verschiedene und unterschiedliche Interpretationen	65

3.22.3	Zwei Phasen des interpretativen Vorgangs: spontanes Verständnis und kritische Interpretation	66
3.22.4	Logik der Geltungsprüfung	67
3.23	Kritische Text-Beurteilung	73
3.23.1	Kritische Interpretation und kritische Beurteilung	73
3.23.2	Bedeutung und kritische Beurteilung	73
3.23.3	Gibt es eine 'wahre Kritik'?	74
3.23.4	Zwei Arten kritischer Beurteilung: immanente (wahre) und äußere Bewertung ...	75
3.23.5	Angemessene und unangemessene äußere Beurteilung	75
4.0	III. Kritische Beurteilung zu Pkt.2.0 und 3.0	77
4.1	Untersuchung von Objekt und Vorgang der do- kumentarischen Interpretation bei J.R. Searle und E.D.Hirsch	77
4.11	Sprachliche Äußerungen als Sinngebilde	77
4.11.1	Sinngebilde von ganzheitlichem Charakter..	77
4.11.2	Intentional und konventional determinier- te Sinngebilde	77
4.11.3	Sinn und Bedeutung sprachlicher Äußerun- gen	79
4.11.4	Einfache und komplexe sprachliche Äußerungen	79
4.11.5	Verschiedenartige sprachliche Äußerungen .	81
4.12	Das Verstehen sprachlicher Äußerungen	82
4.12.1	Das Verstehen von Sprechakten	82
4.12.11	Eine Sprache sprechen und verstehen	82
4.12.12	Das Problem des Mißverstehens	82
4.12.2	Das Verstehen von Texten	83
4.12.21	Spontanes (Miß-) Verstehen	83
4.12.22	Kritisches Verstehen	84
4.13	Sprachliche Äußerungen über sprachliche Äußerungen	85
4.13.1	Searles Untersuchung von Sprechakten	85
4.13.11	Formuliertes Wissen über die normale Sprache	85

	<u>Seite</u>
4.13.12 Praktische Relevanz des formulierten Wissens	86
4.13.2 Hirsch' Untersuchung von Texten	86
4.13.21 Formuliertes Wissen über Texte	86
4.13.22 Praktische Relevanz des formulierten Wissens	87
4.13.23 Exkurs: Leserbezogene Konstruktion von Texten	88
4.2 Handlungstheoretische Weiterführung	90
4.21 Theorie der Sprechakte und allgemeine Handlungstheorie	90
4.21.1 Konventionen und technische Regeln	90
4.21.2 Regulative und konstitutive Konventionen	90
4.22 Theorie der Text-Hermeneutik und allgemeine Handlungstheorie (siehe Kapitel III)	91
 KAPITEL III: OBJEKT UND METHODE DER SOZIALWISSENSCHAFTEN	
aus den Forschungsperspektiven von P. Ricoeur und von A. Schütz	92
1.0 Eigene Absicht in Kapitel III	92
2.0 Hermeneutik als sozialwissenschaftliche Methode (P. Ricoeur)	94
2.1 I. Eigene Absicht	94
2.2 II. Interpretative Darstellung (Aufsatz von P. Ricoeur)	94
2.21 II ₁ Absicht des Autors	94
2.22 II ₂ Rekonstruktion des Gedankengangs	95
2.22.1 Das Paradigma des Textes	95
2.22.11 Sprachsystem und Diskurs	95

	<u>Seite</u>
2.22.12 Gesprochene und schriftlich notierte Rede	95
2.22.13 Handlungstexte	96
2.22.13.1 Fixierung des Sinngehalts	96
2.22.13.2 Autonomisierung des Sinngehalts	97
2.22.13.3 Entfaltung von nicht-ostentativen Bezügen	98
2.22.13.4 Unbegrenzte Reihe von Adressaten	98
2.22.2 Das Paradigma der Textinterpretation	98
2.22.21 Verstehen und Erklären in den Humanwissenschaften	98
2.22.22 Hypothesenfindung und Hypothesenvalidierung	100
2.22.23 Strukturalismus und Tiefensemantik	104
2.3 III. Kritische Beurteilung zu Pkt.2.2	106
2.31 Interpretation als wissenschaftliche Disziplin	106
2.32 Konkrete Sozialforschung	107
3.0 Sinnhafte Konstitution menschlichen Handelns (A. Schütz)	112
3.1 Eigene Absicht in Pkt.3.0	112
3.2 Problemstellung der Konstitutiven Phänomenologie	112
3.21 I. Eigene Absicht	112
3.22 II. Interpretative Darstellung (Buch von A.Schütz, § 1)	113
3.22.1 II ₁ Absicht des Autors	113
3.22.2 II ₂ Rekonstruktion des Gedankengangs. Wissenschaftstheoretische Problematik der verstehenden Soziologie Max Webers - Komplizierte Struktur des Verhältnisses der Sozialwissenschaften zu ihrem Material - Sinnhafte Konstitution der sozialen Alltagswelt - Radikale Analyse des zentralen Begriffs des Sinns	113

3.23	III. Kritische Beurteilung zu Pkt.3.22 Weiterführung der Konstitutionsanalyse der Sozialwelt durch A. Schütz selbst - Umfas- sendste und gründlichste Konstitutionsana- lyse, die heute vorliegt - Schwache Stel- len: im Bereich der zugrundegelegten allge- meinen Bewußtseinstheorie und im Bereich der Untersuchungsmethode - In den Kapiteln IV bis VIII meiner Arbeit zur Ergänzung neuerer Forschungsansätze immer wieder Rückgriff auf das Werk von A. Schütz	117
3.3	Konstitution und Typisierung des Handelns in der Alltagswelt	121
3.31	II ₁ und I. Absicht des Autors und eigene Absicht	121
3.32	II ₂ Rekonstruktion des Gedankengans (Auf- satz von A.Schütz)	122
3.32.1	Überblick	122
3.32.2	Konstitution und Typisierung menschlichen Handelns und Zusammenwirkens	123
3.32.21	Handeln, Entwurf, Motiv	123
3.32.22	Soziales Wirken	124
3.32.23	Personale Typen	126
3.32.24	Typen des Handlungsablaufs	126
3.32.3	Zur Ergänzung	127
3.32.31	Typisiertes Wissen	127
3.32.32	Intersubjektives Wissen	128
3.32.33	Struktur der Sozialwelt und ihre Typi- sierung	129
3.32.4	Rationales Handeln	130
3.32.41	Modellvorstellung rationalen Handelns ...	130
3.32.42	Rationales Handeln in der Alltagswelt ...	132
3.32.43	Modellvorstellung rationalen Handelns als idealtypische Konstruktion	133
3.33	III. Kritische Beurteilung zu Pkt.3.32.....	133
3.4	Wählen zwischen Handlungsentwürfen in der Alltagswelt	134
3.41	II ₁ und I. Absicht des Autors und eigene Absicht	134

3.42	II ₂ Rekonstruktion des Gedankengangs (Aufsatz von A. Schütz)	134
3.42.1	Überblick	134
3.42.2	Ausführbarkeit des Handlungsentwurfs	135
3.42.3	Offene und problematische Möglichkeiten ...	136
3.42.4	Wählen zwischen problematischen Möglichkeiten	138
3.42.5	Das Problem der Bewertungsmaßstäbe	139
3.43	III. Kritische Beurteilung zu Pkt.3.42	139

Inhaltsverzeichnis zu Teil 2

	<u>Seite</u>
KAPITEL IV: SINNHAFTE KONSTITUTION SOZIALER SYSTEME aus der Forschungsperspektive des Äquivalenzfunktionalismus von N. Luhmann	141
1.0 I. Eigene Absicht und eigener Ausgangspunkt bei der interpretativen Darstellung und Be- urteilung	141
1.1 Weiterführung des Textmodells von P.Ricoeur.	141
1.11 Konstitution sozialer Systeme durch soziale Notation	141
1.12 Zusammenhang von wissenschaftlicher Rationa- lität und alltagsweltlicher Handlungsra- tionalität	142
1.2 Aufgabenstellung im Gesamtrahmen meiner Arbeit	142
1.3 Kritische Beurteilung des Äquivalenzfunk- tionalismus als kontingentes Forschungs- paradigma	143
2.0 II. Interpretative Darstellung des Äquiva- lenzfunktionalismus	143
2.1 II ₁ Luhmanns Absicht und Ausgangspunkt	143
2.11 Übersetzung des transzendentalphilosophi- schen Problems der intersubjektiven Konsti- tution von Sinn in ein systemtheoretisches .	143
2.12 Klärung des Sinnbegriffs und der Eigenart Sinn konstituierender Systeme	144
2.13 Radikalisierung und zugleich Abklärung der neuzeitlichen Aufklärung	145

2.2	II ₂ Rekonstruktion des Gedankengangs (einiger für unseren Zusammenhang wichtiger Untersuchungen N.Luhmanns)	147
2.21	Sinn als Grundbegriff der Soziologie	147
2.22	Wissenschaftliche Erforschung sozialer Systeme	159
2.22.1	Die Methode der äquivalenzfunktionalen Analyse	159
2.22.2	Ergänzung der funktionalen Vergleichstechnik durch eine sachliche Theorie	172
2.22.3	Abklärung der Aufklärung: Erfassung und Reduktion von Komplexität als Hauptproblem der Aufklärung	180
2.22.31	Soziologie als Aufklärung	181
2.22.32	Erfassung und Reduktion von Komplexität	184
2.23	Theorie sozialer Systeme	187
2.23.1	Intersubjektive Konstitution von Sinn	187
2.23.11	Die Strategie der Problemverschiebung ...	188
2.23.12	Die Strategie der doppelten Selektivität	190
2.23.12.1	Konstitution von Systemgrenzen	190
2.23.12.2	Konstitution sinnhaft geordneter Ereignisfolgen	193
2.23.2	Wahrheit, Macht und Geld als Übertragungsmedien von Sinn	195
2.23.21	Gesellschaftliches Teilsystem Wissenschaft. Wahrheit als Übertragungsmedium sinnhafter Selektionen	196
2.23.22	Gesellschaftliches Teilsystem Politik. Macht als Übertragungsmedium sinnhafter Selektionen	199
2.23.23	Gesellschaftliches Teilsystem Wirtschaft. Geld als Übertragungsmedium von Komplexität selbst	202
2.23.3	Gesellschaftliche Evolution: Evolution der intersubjektiven Konstitution von Sinn	203
2.23.31	Übertragungsmedien und Sozialsysteme	204
2.23.32	Systemstrukturen und -prozesse, die Evolution hervorbringen	205
2.23.33	Wichtige Fortschritte der Systemevolution	208

3.0	III. Kritische Beurteilung der Bedeutung des Äquivalenzfunktionalismus	212
3.1	Übergang vom kausalwissenschaftlichen zum vergleichenden Funktionalismus als Para- digmenwechsel	212
3.11	Paradigmenwechsel im Sinn von Th.S. Kuhn ...	212
3.11.1	Paradigmen wissenschaftlicher Forschung ..	213
3.11.2	Paradigmenwechsel (wissenschaftliche Re- volution)	215
3.12	Luhmanns Paradigmenwechsel	219
3.2	Spezifische Kontingenz des äquivalenzfunk- tionalen Forschungsparadigmas	223
3.21	Kontingenz von Luhmanns Analysemethode	223
3.22	Kontingenz des funktionalen Sinnbegriffs ...	224
3.3	Spezifische Stärke des äquivalenzfunktio- nalen Forschungsparadigmas	229
3.31	Stärke in Hinblick auf die Erforschung der Sozialwelt	229
3.32	Stärke in Hinblick auf die Analyse der sozialen Notation	230
3.4	Verschiedene Forschungsparadigmen. Problem ihrer gegenseitigen Ergänzung	231

KAPITEL V: SINNHAFTE KONSTITUTION PERSONALER IDEN- TITÄTEN IN INTERAKTION aus der Forschungsperspektive des Sym- bolischen Interaktionismus von L. Krappmann	233
--	-----

1.0	I. Eigene Absicht	233
2.0	II. Interpretative Darstellung (Buch von L.Krappmann)	234

	<u>Seite</u>
2.1 II ₁ Ausgangspunkt und Absicht des Autors. Identität als Problem und Untersu- chungsgegenstand	234
2.2 II ₂ Interpretative Darstellung des Gedan- kengangs. Das Konzept der balancieren- den Identität und Interaktion	239
2.21 Identität und Interaktion	239
2.22 Ich-Identität und institutionalisierte In- teraktion. Konventionelles und interpreta- tives Rollenkonzept	246
2.23 Identitätsfördernde Fähigkeiten	249
2.23.1 Rollendistanz	249
2.23.2 'Role-taking' und Empathie	251
2.23.3 Ambiguitätstoleranz und Abwehrmechanismen .	252
2.23.4 Identitätsdarstellung	255
2.24 Gestörte und normale Identität. 'Double-bind- Situationen' mit und ohne Interpretations- verbot	257
3.0 III. Kritische Beurteilung des Konzepts der balancierenden Identität und Interaktion ...	261
3.1 Krappmanns Konzept als Konkretisierung des interpretativen Forschungsparadigmas	261
3.2 Einige Klärungen und Ergänzungen zu Krappmanns Begriffsrahmen	261
3.21 Die Fähigkeit zu subjektiver Interpretation	261
3.22 Die Fähigkeit zu balancierender Identitäts- darstellung	265
3.23 Kognition und Motivation	266
3.24 Konstitution von Ich-Identität in formell organisierter Interaktion	266

Inhaltsverzeichnis zu Teil 3

	<u>Seite</u>
KAPITEL VI: WISSENSORGANISATION IN OPERATIVEN RELEVANZSYSTEMEN aus der Forschungsperspektive der Konstitutiven Phänomenologie von A. Schütz	268
1.0 I. Eigene Absicht	268
2.0 II. Interpretative Darstellung (Buch von A.Schütz)	269
2.1 II ₁ Ausgangspunkt und Absicht des Autors	269
2.11 Das Problem der Relevanz	269
2.12 Methodischer Ausgangspunkt der Untersuchung .	269
2.12.1 Polythetische und monothetische Refle- xion	269
2.2 II ₂ Interpretative Darstellung des Gedanken- gangs: Wissensorganisation in operati- ven Relevanzsystemen	271
2.21 Relevanzsysteme und ihre Interdependenz	271
2.21.1 Thematische Relevanz	272
2.21.2 Auslegungs- (Interpretations-) Relevanz ...	274
2.21.3 Motivations-Relevanz	277
2.21.4 Grundmerkmale des habituellen Wissensbe- sitzes	278
2.22 Beschäftigung mit einem Thema: Störungen und Wiederaufnahme	280
2.22.1 Beschäftigung mit dem Thema wird endgül- tig aufgegeben	280
2.22.2 Beschäftigung mit dem Thema wird zeitweise unterbrochen	282

2.22.3	Bereits abgeschlossene Beschäftigung mit dem Thema wird wieder aufgenommen	283
2.23	Einige Grundstrukturen biographisch bestimmter Welterfahrung	285
3.0	III. Kritische Beurteilung der Theorie der Relevanz	290
3.1	Konstitutive Phänomenologie	290
3.2	Alltagsleben und Sozialforschung	290
3.21	Übergang zu kritischer Wissensbildung	290
3.22	Rückübersetzung wissenschaftlichen Wissens in die Alltagswelt	291

KAPITEL VII: WISSENSMÄSSIGE VORAUSSETZUNGEN DEMOKRATISCHER BETEILIGUNG
aus mehreren Forschungsperspektiven . 293

1.0	Wissenschaftliche Erhellung des alltäglichen Zusammenlebens	294
1.1	Alltägliches Zusammenleben als Gespräch (im weiten Sinn)	294
1.2	Das Problem des Fremdverstehens	298
1.21	Empathie - richtiges Interpretieren - operative Relevanzsysteme	298
1.22	Die aktuelle Situation als Feld bestimmter problematischer Möglichkeiten	299
1.22.1	Situationsdefinition mit Hilfe operativer Relevanzsysteme	299
1.22.2	Situationsdefinition mit Hilfe zweier Gruppen von Erfahrungen	299
1.22.3	Situationsdefinition durch Transformation offener Möglichkeiten in problematische	300

1.22.4	Situationsdefinition als dynamischer Vorgang auf verschiedenen Sinnebenen	301
1.22.5	Situationsdefinition als auferlegte und selbst gewählte	302
1.22.6	Situationsdefinition impliziert Selbstdefinition	302
1.23	Das Objekt des Fremdverstehens	302
1.23.1	Modifikation des Modells symbolischer Interaktion	302
1.23.11	Modell I (im Anschluß an Krappmann)	302
1.23.12	Kritische Beurteilung des Modells I	304
1.23.13	Modell II (im Anschluß an A. Schütz)	304
1.23.14	Anwendungsbereich des Modells II	306
1.23.2	Miß-verstehen	307
1.23.21	Häufige Formen des Mißverstehens	307
1.23.22	Eskalation des Mißverstehens	307
1.23.23	Mißverstehen - als zu grobe bzw. falsche Reduktion von Komplexität.....	308
1.3	Kritische Wissens- und Willensbildung	308
1.31	Fremdverstehen und Selbstverstehen	309
1.32	Diskrepante Verständnisse	310
1.32.1	Problem der sozialen Komplexität	310
1.32.2	Reversible gemeinsame Verständnisbildung .	310
1.32.3	Drei Typen kritischer Prüfung	310
1.32.4	Sicherung der intersubjektiven Übertragbarkeit von Erkenntnis durch operative Schemata	311
1.32.5	Die Absicht, sich sachgerecht zu beteiligen	312
1.33	Diskrepante Absichten	313
1.33.1	Operativer Schematismus zur mitverantwortlichen Regelung der Auseinandersetzung	313
1.33.2	Die Absicht, sich mitverantwortlich zu beteiligen	315
1.33.3	Ausklammerung des Problems einer Änderung der Bedürfnisse selbst	315
1.34	Folgen kritischer Wissens- und Willensbildung	316
1.34.1	Folgen für soziale Institutionen	316

1.34.2	Folgen für die Interagierenden	316
2.0	Wissenschaftliche Erhellung formell organisierter Interaktion	318
2.1	'Kritisches Lesen' von Handlungstexten	318
2.11	Soziale Institutionen als Handlungstexte	318
2.11.1	Konstitution von Handlungstexten durch soziale Notation	318
2.11.2	Kritisches Lesen normativer Handlungstexte	318
2.12	Soziale Notationen als Erwartungsgeneralisierungen	319
2.2	Relevanzzusammenhänge als Grundlage der Konstitution und des Lesens formeller Handlungstexte	319
2.21	Präzisierung der Fragestellung	319
2.22	Konstitution formeller Handlungstexte	320
2.23	Spontanes Lesen formeller Handlungstexte	321
2.24	Kritisches Lesen formeller Handlungstexte. Wissenschaftliche Forschung im Dienst von Demokratisierungsbemühungen	322
2.24.1	Die strukturalistische Schule (nach A. Etzioni)	323
2.24.2	Demokratisierung komplexer Organisationen bei gleichzeitiger Leistungssteigerung	324
2.24.21	Kurze Charakterisierung der Problemstellung bei F. Naschold	324
2.24.3	Wissensmäßige Voraussetzungen demokratischer Beteiligung in formalen Organisationen	326

KAPITEL VIII: DIDAKTISCHE VERMITTLUNG DER WISSENSMÄSSIGEN VORAUSSETZUNGEN

aus mehreren Forschungsperspektiven . 327

1.0	Didaktische Fragestellung	328
-----	---------------------------------	-----

	<u>Seite</u>
2.0 Das Problem konkurrierender Forschungs- paradigmen	330
2.1 Gagnés Lösungsvorschlag	330
2.11 Menschliches Lernen und seine Bedingungen ..	330
2.12 Elemente des Lernvorgangs	330
2.13 Gagnés Kritik an der Verabsolutierung ein- zelner Lerntheorien	331
2.14 Gagnés Vorschlag	331
2.15 Pädagogische Implikationen	332
2.2 Kritische Beurteilung zu Punkt 2.1	333
2.21 Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Vorschlags	333
2.22 Brauchbarkeit des Vorschlags für konkrete Unterrichtsplanung	334
3.0 Theorie des prototypischen Lernens	335
3.1 I. Eigene Absicht und Ausgangspunkt in Pkt.3.0	335
3.2 Prototypische Unterrichtsorganisation	336
3.21 I _s Spezielle eigene Absicht	336
3.22 II ₁ Absicht und Ausgangspunkt des Buch- textes	337
3.23 II ₂ Rekonstruktion des Buchtextes	338
3.23.1 Überblick	338
3.23.2 Vorbegriff des Lernens - aus der Perspek- tive der morphologischen Psychologie	339
3.23.3 Herkömmliche und prototypische Unter- richtsorganisation	341
3.23.4 Theorie des Prototyps und der prototypi- schen Unterrichtsorganisation	342
3.23.41 Morphologie als Konstitutionstheorie des Seelischen	343
3.23.42 Konstruktion des Prototyps Organisation, Metamorphose der Bedeutun- gen und Einübung als Bedingungen seeli- scher Formenbildung	345

	<u>Seite</u>
3.3 Prototypisch programmierter Unterricht	350
3.31 I _s Spezielle eigene Absicht	350
3.32 II ₁ Absicht und Ausgangspunkt des Buchtextes	351
3.33 II ₂ Rekonstruktion des Buchtextes	352
3.33.1 Überblick	352
3.33.2 Entwicklung des programmierten Unterrichts	353
3.33.3 Steuerung und Motivierung der schrittweisen Auseinandersetzung des Lernenden mit der Sache	354
3.33.4 Elementare Programmierung	355
3.33.5 Prototypische Programmierung	359
3.4 III. Kritische Beurteilung zu Pkt.3.2 und Pkt.3.3	360
3.41 Notwendige Kontingenz auch des morphologischen Forschungsparadigmas	360
3.42 Spezifische Kontingenz und Stärke des morphologischen Forschungsparadigmas (siehe auch Pkt. 4.0)	364
4.0 Sachgerechte und mitverantwortliche Beteiligung der Lehrinstanz an didaktischer Interaktion	365
4.1 Ausgangspunkt und Absicht in Pkt.4.0	365
4.11 Allgemeines inhaltliches Ziel	365
4.12 Form der didaktischen Interaktion	365
4.12.1 Eigenart didaktischer Interaktion	365
4.12.2 Gefahr der Manipulation	366
4.12.3 Sachgerechte und mitverantwortliche Beteiligung der Lehrinstanz	367
4.2 Modifikationsvorschläge zur prototypischen Gestaltung des Lernens - aus mehreren Forschungsperspektiven	368
4.21 Ausgangspunkt und Absicht in Pkt.4.2	368
4.22 Definition des Lernziels	369
4.22.1 Kritische Beurteilung der prototypischen Gestaltung des Lernens aus der Forschungsperspektive von A. Schütz	369

4.22.11	Theorie der Relevanz	369
4.22.12	Theorie des prototypischen Lernens	370
4.22.13	Neustrukturierung der Auslegungsrelevanzen	371
4.22.14	Intrinsische Motivation und Motivationsrelevanzen	372
4.22.2	Modifikationsvorschlag I	373
4.22.21	Transformation einer allgemeineren Aufgabe in konkretere Teilaufgaben	373
4.22.22	Rückübersetzung 'wissenschaftlichen Wissens' in die Alltagswelt	373
2.22.23	Modifikationsvorschlag I in Form eines operativen Schematismus	377
4.22.3	Modifikationsvorschlag II	378
4.23	Gestaltung des programmierten Lehrgangs.	
A)	Prototypische Steuerung und kritische Wissensbildung	379
4.23.1	Kritische Beurteilung der prototypischen Gestaltung des Lernens aus der Forschungsperspektive von E.D. Hirsch	379
4.23.11	Prototypische Steuerung des Lernens	380
4.23.12	Kritische Wissensbildung und prototypisch gesteuertes Lernen	380
4.23.2	Modifikationsvorschlag III	382
4.23.3	Modifikationsvorschlag IV	383
4.24	Gestaltung des programmierten Lehrgangs.	
B)	Intrinsische und extrinsische Motivation	383
4.24.1	(II) Interpretative Darstellung des Buchtextes von R.F. Mager	384
4.24.11	(II ₁) Absicht und Ausgangspunkt des Autors	384
4.24.12	(II ₂) Rekonstruktion des Gedankengangs. Eigenart affektiver Lernziele - Positive und aversive Einstellungen zum Gegenstand - Erkennbarkeit durch Indizienbe- weise - Entstehung von Annäherungs- und Vermeidungsreaktionen - Lerntheoretische Grundsätze des 'bedingten Reizes' und der 'Verstärkung' - Überprüfung der Lernzielerreichung	384
4.24.2	(III) Kritische Beurteilung zu Pkt. 4.24.1	389

4.24.21	Paradigmenergänzung: die Vorschläge von R.F. Mager und von W. Ennenbach aus der Sicht von A. Schütz	389
4.24.22	Modifikationsvorschlag V	391
4.24.23	Modifikationsvorschlag VI	392
4.24.24	Exkurs: Naturalistisch und verstehend konzipierte Theorie der Verstärkung	392
4.3	Operativer Schematismus für sachgerechte und mitverantwortliche Beteiligung der Lehrinstanz an didaktischer Interaktion	394
4.31	1. Hauptschritt: Festlegung der Teilauf- gabe	394
4.32	2. Hauptschritt: Erfüllung der Teilaufgabe im Bereich der Definition des Lernziels	395
4.33	3. Hauptschritt: Erfüllung der Teilaufgabe im Bereich der Gestaltung des Lehrgangs	395
4.33.1	1. Teilschritt: Gestaltung der kurzen Einführung zum Lehrgang	395
4.33.2	2. Teilschritt: Prototypische Gestaltung des Lehrgangs	396
4.4	Gesichtspunkte zur kritischen Beurteilung des operativen Schematismus	397
4.41	Eigene Absicht bei der Entwicklung des operativen Schematismus	397
4.42	Spezifische Kontingenz des operativen Schematismus (einige Hinweise)	397
4.43	Spezifische Stärke des operativen Schematis- mus (einige Hinweise)	398

Einleitung.

1) Aufgabenstellung für die vorliegende Arbeit.

Die vorliegende Arbeit wurde angeregt von der Katholischen Sozialakademie Österreichs (K.S.Ö.). Träger der K.S.Ö. ist die österreichische Bischofskonferenz. Ihre Aufgabe liegt vor allem in der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Verantwortung der Kirche durch Auslegung der katholischen Soziallehre, durch Erstellung sozialwissenschaftlicher Gutachten für kirchliche Stellen und durch Erwachsenenbildung (in Form von Internatskursen, Fernkursen, Tagungen und Seminaren).

Von der genannten Institution wurde angeregt, den theoretischen Hintergrund für sachgerechte Konstruktion von Lehrtexten im Bereich sozialkundlich-politischer Erwachsenenbildung zum Thema "Demokratisierung der Gesellschaft" zu klären. Diese Aufgabenstellung wurde folgendermaßen spezifiziert: 1. Es geht um die Demokratisierung der Sozialwelt "unterhalb der staatlichen Institutionen" mit den Schwerpunkten informelle Alltagsinteraktion und formale Organisationen. 2. Es geht um demokratische Beteiligung, ihre Bedingungen und Folgen im sozialen System und ihre Voraussetzungen auf Seiten der Beteiligten selbst. 3. Es geht um demokratische Beteiligung im Sinn von mitverantwortlicher und sachgerechter Beteiligung, einer Grundforderung der katholischen Soziallehre. 4. Es geht um eine kontrollierbare Vermittlung einiger wichtiger wissensmäßiger Voraussetzungen für demokratische Beteiligung mit Hilfe von Lehrtexten. 5. Es geht um eine dem Inhalt entsprechende Form der didaktischen Vermittlung, die also Manipulation (im Sinne verdeckter Einflußnahme) möglichst ausschließen soll.

2) Eigene wissensmäßige Voraussetzungen für die gestellte Aufgabe.

Die Art, diese Aufgabenstellung aufzugreifen und zu bewältigen, ist - wie in jedem Fall - entscheidend durch die vorangegangene Beschäftigung mit bestimmten Forschungsrichtungen geprägt. In meinem Fall waren es hauptsächlich die folgenden durch den Studiengang nahegelegten Richtungen.

Lernforschung und programmierte Instruktion: H.Schiefele, E.R.Hilgard, K.Foppa; B.F.Skinner; J.Piaget; P.Gottwald, F.v.Cube; S.M.Markle u.a. - Im Hauptfach: Empirische Pädagogik.

Theorie sozialer Systeme: A.Etzioni; E.Kosiol; J.W.Forrester, M.Shubik; W.D.Narr, F.Naschold; u.a.
- Im 1. Nebenfach: Politologie.

Sozialpsychologie kleiner Gruppen: G.C.Homans; P.Watzlawick, R.D.Laing; u.a. - Im 2. Nebenfach: Psychologie-Sozialpsychologie.

Wissenschaftstheorie: W.Stegmüller; J.Habermas. Normal-sprachliche Richtung der Analytischen Philosophie: L.Wittgenstein; P.Winch; J.R.Searle; E.v.Savigny. Existentiell und hermeneutisch orientierte Richtung der Phänomenologischen Philosophie: Merleau-Ponty, P.Ricoeur. - In Zusammenhang mit vorangegangenem dreijährigen Philosophiestudium.

3) Durchführung der gestellten Aufgabe.

Als erstes möchte ich - rückblickend - feststellen, daß es sich um keine geradlinige Durchführung gehandelt hat. Nach einer relativ langen Phase des Suchens (ca. 1 1/2 Jahre) wurde mir ziemlich plötzlich (auf einer Bahnfahrt von München nach Salzburg) das Grundkonzept der Arbeit klar. Darauf folgte dann - auch nicht geradlinig, sondern über viele Überraschungen und Modifikationen verlaufend - die Verwirklichung der Grundidee (ca. 2 1/2

Jahre).

Bei der Durchführung der Arbeit hat mir Herr Prof. Schiefele Anregungen gegeben und immer wieder Mut gemacht.

3.1) Phase des Suchens.

In dem Bemühen, die gestellte Aufgabe möglichst sachgerecht durchzuführen, bin ich gleich zu Beginn auf das Problem gestoßen, daß es sowohl zum Thema "Demokratisierung der Sozialwelt (in den Bereichen der informellen Alltagsinteraktion und der formalen Organisationen)" als auch zum Thema "Didaktische Vermittlung (wichtiger wissenschaftlicher Voraussetzungen für demokratische Beteiligung in den beiden Bereichen) mit Hilfe von Lehrtexten" eine Vielzahl relevanter Untersuchungen aus zum Teil sehr verschiedenen Forschungsperspektiven gibt.

Die Versuchung zu einem methodologischen Dogmatismus, der sich einer einzigen Forschungsperspektive verschreibt, kam erst gar nicht auf.

Die Einseitigkeit, die notwendigerweise einzelnen Forschungsperspektiven eigen ist, wollte ich durch Berücksichtigung mehrerer Forschungsansätze ausgleichen. Dabei mußte jedoch ein bloßer Eklektizismus, dh die willkürliche Verknüpfung verschiedener Untersuchungsergebnisse ohne Berücksichtigung der jeweils zugehörigen Forschungsperspektive, in der sie erzeugt worden sind, vermieden werden. Dieses Problem ist zunächst offen geblieben.

In dieser Phase des Suchens habe ich mich mit verschiedenen, zum Teil sehr divergierenden Forschungsansätzen beschäftigt.

Bei der Bearbeitung des ersten Themenbereichs "Demokratisierung der Sozialwelt ..." schienen mir auf je verschiedene Weise die behavioristische *Sozialpsychologie* von G.C. Homans, die Kommunikationsforschung von P. Watzlawick, die Soziologie der Organisation von

A.Etzioni, die strukturelle Betriebswirtschaftslehre von E.Kosiol und die Untersuchung der innerorganisatorischen Demokratisierung von F.Naschold relevant zu sein.

Bei der Untersuchung des zweiten Themenbereichs "Didaktische Vermittlung ... mit Hilfe von Lehrtexten" ging es mir ähnlich. Es wurde mir unter anderem klar, daß zur Gestaltung von Texten nicht nur Beiträge von der modernen Lernpsychologie, sondern auch von der Text-Hermeneutik her zu beachten wären.

Bei der Auseinandersetzung mit solch divergierenden Ansätzen kam mir immer stärker die Problematik des Verhältnisses von sozialer Alltagswelt und ihrer wissenschaftlichen Erforschung zu Bewußtsein und die Notwendigkeit, diese Problematik zu thematisieren. Das führte mich zur Beschäftigung mit dem Werk von A.Schütz - und im Anschluß daran mit dem Symbolischen Interaktionismus (H.Blumer, Th.P.Wilson, E.Goffman, L.Krappmann) und der Ethnomethodologie (A.V.Cicourel, H.Garfinkel). Anregungen verdanke ich auch den Vorlesungen von Herrn Prof.Bühl über Verstehende Soziologie.

3.2) Die Grundidee der Arbeit.

Auf dem Hintergrund des eben skizzierten Suchens kam mir folgende Einsicht: Wenn Wissen (verstanden in dem umfassenden Sinn, wie A.Schütz es thematisiert und nicht bloß als "theoretisches Wissen" oder "Denkverzerrung") grundlegend ist für menschliches Handeln und Verstehen in der Alltagswelt - und damit für die Alltagspraxis - dann hat eine Änderung des Wissens entscheidenden Einfluß auf die Änderung der Alltagspraxis. Und: eine kontrollierbare Änderung des Wissens kann über den Forschungsprozeß und Bildungsprozeß erreicht werden.

Diesen Zusammenhang möchte ich noch kurz erläutern:

Das uns in der Alltagswelt verfügbare Wissen ist - wie A.Schütz zeigt - keine festliegende Größe. Es ist voller Lücken und Brüche und unterliegt ständig kleineren, manchmal auch tiefergreifenden Modifikationen. Dieser Wandel kann sich mehr oder weniger kontrolliert vollziehen.

Im wissenschaftlichen Forschungsprozeß wird nun das Alltagswissen in bestimmten Bereichen auf methodisch-systematische und damit überprüfbare Weise überschritten, dh erweitert, korrigiert, neustrukturiert. Für die Fragestellung meiner Arbeit bedeutet das: Es gilt, im Rahmen verstehender Sozialwissenschaft (dh einer Sozialwissenschaft, die den Zusammenhang zwischen alltagsweltlicher und wissenschaftlicher Wissensbildung nicht naiv übergeht) eine möglichst sachgerechte Vorstellung von der Sozialwelt und ihrer Änderbarkeit in Richtung Demokratisierung (in den beiden Bereichen der informellen Alltagsinteraktion und der formal organisierten Interaktion) zu erarbeiten.

Durch wissenschaftliche Wissensbildung im Forschungsprozeß allein wird jedoch eine Verbesserung des Wissens der in ihrer Alltagswelt lebenden und sie mitkonstituierenden Menschen selbst noch nicht erreicht. Es muß als weiterer Schritt die "Rückübersetzung" wissenschaftlichen Wissens im Bildungsprozeß dazu kommen. Für die Themenstellung meiner Arbeit bedeutet das: Es gilt, die didaktische Vermittlung einiger wichtiger wissenschaftsmäßiger Voraussetzungen für demokratische Beteiligung in den beiden genannten Bereichen möglichst gut zu klären.

Ich behaupte damit nicht, daß die Demokratisierung der Gesellschaft allein über den Forschungs- und Bildungsprozeß verlaufen könnte, insofern sie u.a. auch von strukturellen Bedingungen des Sozialsystems "Gesellschaft" abhängig ist. Ich behaupte nur, daß die Demokratisierung der Gesellschaft ohne die Fähigkeit der in ihr lebenden Menschen zu demokratischer Beteiligung undenkbar ist.

3.3) Verwirklichung der Grundidee.

Es war ein Grundanliegen dieser Arbeit, sachgerechte und mitverantwortliche Beteiligung nicht nur zu thematisieren, sondern selbst in diesem Sinn zu arbeiten. Ich bin davon ausgegangen, daß ein verantwortbarer Vorschlag zur Änderung der Sozialwelt, auf einer möglichst sachgerechten Vorstellung von eben-dieser beruhen sollte.

A) Sachgerechte Berücksichtigung mehrerer Forschungsansätze.

Das Bemühen um eine möglichst sachgerechte Vorstellung von der Sozialwelt und ihrer Änderbarkeit durch Bildungsprozesse schließt die dogmatische Fixierung auf einen einzigen Forschungsansatz ebenso aus wie die bloß eklektizistische Berücksichtigung verschiedener Forschungsansätze.

Ich habe im Anschluß an die Untersuchung von Th.S.Kuhn über Wissenschaftsentwicklung und Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (siehe Pkt.3.11 im Kapitel IV meiner Arbeit) und an die Untersuchung von E.D.Hirsch über Text-Konstitution und -Kommentierung (siehe Pkt.2.0 in Kapitel II meiner Arbeit) das Problem einer sachgerechten Berücksichtigung mehrerer Forschungsansätze zu lösen versucht.

Ich bin erstens davon ausgegangen, daß eine sachgerechte Berücksichtigung verschiedener Forschungsansätze - oder wie Th.S.Kuhn sagt: Forschungsparadigmen - auf alle Fälle das richtige Verständnis jedes der herangezogenen Ansätze verlangt.

Das Problem dabei ist, daß sich beim Übergang von einem Paradigma zu einem anderen die Argumentationsgrundlagen ändern. Wenn nun "Paradigmata in eine Debatte über die Wahl eines Paradigmas eintreten ..., dann ist ihre Rolle notwendigerweise zirkulär. Jede Gruppe verwendet ihr eigenes Paradigma zur Verteidi-

gung eben dieses Paradigmas". (KUHN 1973, S.130)
Sieht man diese Schwierigkeit, so wird man sich bei der Beschäftigung mit einem anderen Paradigma sinnvollerweise zunächst des Urteilens enthalten und sich um ein richtiges Verständnis des anderen Paradigmas und seiner Argumentationsgrundlagen bemühen.

Bei dem Bemühen um ein richtiges Verständnis stellt sich jedoch eine zweite Schwierigkeit: Der Übergang von einem Paradigma zu einem anderen ist kein rein theoretischer. Paradigmen sind, wie Kuhn zeigt, keineswegs identisch mit den expliziten Regeln einer bestimmten Forschungsrichtung. Das Kennenlernen eines anderen Paradigmas verlangt deshalb, daß man sich einarbeitet, sich zumindest gründlich einliest. Diese Überlegung war mit ein Grund für die eher ausführliche Darstellung der herangezogenen Forschungsansätze in meiner Arbeit. Um das Verhaftetsein an die Selbstverständlichkeiten des gewohnten Denkens in einem bestimmten Paradigma zu überwinden, halte ich außerdem eine positive Voreinstellung gegenüber andersartigem Denken für zweckmäßiger als eine negative. Entdeckerfreude und Faszination des Fremden und Neuen sind hier eine große Hilfe (- gewiß auch eine Versuchung).

Ich bin zweitens davon ausgegangen, daß der Vergleich verschiedener Forschungsparadigmen in meiner Arbeit nur zu einem praktischen Zweck zu geschehen hat. Deshalb habe ich die vergleichende Untersuchung jeweils nur bis zu dem Punkt durchgeführt, an dem ich eine begründete Vermutung über Vereinbarkeit (bzw. Unvereinbarkeit) und konkrete Möglichkeiten der gegenseitigen Ergänzung der fraglichen Forschungsparadigmen in Blick auf das anstehende Sachproblem aufstellen konnte. Die philosophische Grundlagenproblematik der Forschungsparadigmen habe ich dabei so weit als möglich ausgeklammert, so auch die Frage,

ob sich verschiedene Forschungsparadigmen als verschiedene Weltansichten auf theoretischer Ebene überhaupt vermitteln lassen (und wenn ja, von welcher umfassenderen 'Rationalität' her, die natürlich auch selbst wieder nur kontingent sein würde). Die von mir jeweils aufgestellte 'begründete Vermutung' steht selbstverständlich der weiteren Überprüfung im Rahmen vergleichender Paradigmenforschung offen.

Ich bin drittens davon ausgegangen, daß Verschiedenheit der Paradigmen nicht notwendig ihre Unvereinbarkeit besagt.

Ergänzung zwischen verschiedenen Paradigmen ist zumindest dann möglich, wenn die von ihnen ausgegrenzten Forschungsbereiche einander überhaupt nicht berühren oder nur partiell überschneiden (so daß ihre Anwendungsschwerpunkte verschieden sind).

Auch Kuhn nimmt Paradigmenergänzung an: In der frühen Phase der Wissenschaftsentwicklung ist Ergänzung zumindest nicht ausgeschlossen; in der späteren Phase ist sie zum Zweck der Erforschung verschiedener Fachbereiche bzw. verschiedener Teilbereiche im selben Fachbereich die Regel.

Die Feststellung der spezifischen Kontingenz und Stärke einzelner Forschungsansätze und damit der konkreten Möglichkeiten ihrer gegenseitigen Ergänzung für bestimmte Aufgaben, hat - jedenfalls bei den von mir verwendeten Forschungsparadigmen - fast immer eine sorgfältig vergleichende Untersuchung notwendig gemacht.

Ich bin viertens davon ausgegangen, daß jeder Schritt der vergleichenden Untersuchung verschiedener Forschungsparadigmen überprüfbar sein muß. Um diese Überprüfbarkeit zu erleichtern, bin ich außerdem davon ausgegangen, daß auch wissenschaftliche Aufsätze

und Bücher Texte sind, und habe im Anschluß an E.D.Hirsch folgendes Schema der Auseinandersetzung gewählt:

- I. Formulierung meines eigenen Ausgangspunktes und meiner eigenen Absicht bei der folgenden Darstellung und Beurteilung von Aufsätzen und Büchern eines Autors.
- II. Interpretative Darstellung des fremden Textes
 - II1) Darstellung von Absicht und Ausgangspunkt des Autors des Textes.
 - II2) Rekonstruktion des Gedankengangs des Textes.
- III. Beurteilung der Bedeutung des Textes (bzw. einzelner Teile des Textes) in Bezug auf anderes.

Dieses Schema habe ich in meiner Arbeit mit kleineren Modifikationen durchgehend verwendet.

Meine Absicht war es, 1. selbst als Leser anderer Autoren deren Texte in meiner Untersuchung möglichst sachgerecht zu berücksichtigen und 2. dem Leser meiner Untersuchung eine sachgerechte Auseinandersetzung mit ihr zu erleichtern (dh ihren doch sehr komplexen Gedankengang klarer und damit leichter kritisierbar zu machen).

Die Formulierung meines eigenen Ausgangspunktes und meiner eigenen Absicht soll dem Leser als Schlüssel dienen für Interpretation und Kritik meiner folgenden Darstellung und Beurteilung eines bestimmten Textes.

Durch die Trennung von interpretativer Darstellung und eigener Beurteilung eines bestimmten Textes soll unnötige Unklarheit durch Vermengung der Gedanken des Autors mit meinen eigenen Überlegungen vermieden werden. Der Leser soll überprüfen können, ob meine

interpretative Darstellung richtig ist oder nicht. Und es soll für den Leser klar sein, worauf ich mich mit meiner Beurteilung genau beziehe, damit er auch meine Beurteilung kritisch prüfen kann.

Bei der interpretativen Darstellung habe ich mich größtenteils einer gezielten Auswahl von Zitaten bedient, wobei ich darauf geachtet habe, ausgehend von meiner eigenen, zuvor formulierten Fragestellung Absicht und Gedankengang des Autors richtig wiederzugeben.

Bei der Beurteilung habe ich den Schwerpunkt darauf gelegt, die spezifische Kontingenz und Stärke der im Kontext des jeweils zugehörigen Paradigmas dargestellten Untersuchungen im Blick auf das anstehende Sachproblem zu klären und konkrete Möglichkeiten ihrer Ergänzung durch Untersuchungen aus anderen Forschungsrichtungen zu bestimmen.

Die vorliegende Arbeit versteht sich also nicht einfach als eine Literaturarbeit, sondern als Versuch, auf gewiß einfache und grobe Weise in den Sozialwissenschaften eine vergleichende Untersuchung mehrerer Forschungsparadigmen zu einem praktischen Zweck zu beginnen.

B) Arbeitsschritte.

Im ersten Arbeitsschritt (T e i l 1) suchte ich einen Einstieg in die verstehende Sozialwissenschaft in Hinblick auf die doppelte inhaltliche Aufgabenstellung (siehe zweiten und dritten Arbeitsschritt).

Die Diskussion der philosophischen Grundlagenproblematik der Verstehenden Sozialwissenschaft und ihrer verschiedenen Richtungen wurde - wie bereits erwähnt - soweit als möglich ausgeklammert. Sie wäre Aufgabe einer eigenen philosophischen Untersuchung.

Im zweiten Arbeitsschritt (T e i l 2) bemühte ich mich um eine angemessene Vorstellung von der sinnhaften Konstitution der Sozialwelt und den Möglichkeiten ihrer Demokratisierung (mit den Schwerpunkten: formale Organisationen und informelle Alltagsinteraktion). Hierfür habe ich den Äquivalenzfunktionalismus von N.Luhmann und den Symbolischen Interaktionismus von L.Krappmann als Ausgangspunkte gewählt.

Im dritten Arbeitsschritt (T e i l 3) untersuchte ich die Rückübersetzung wissenschaftlichen Wissens in die Alltagswelt, konkret: einige wichtige wissenschaftliche Voraussetzungen für demokratische Beteiligung (in den im zweiten Arbeitsschritt thematisierten Interaktionsbereichen) und ihre didaktische Vermittlung mit Hilfe von Lehrtexten.

Hierbei habe ich mich vor allem darum bemüht, eine Schrittfolge überprüfbarer und verbesserungsfähiger didaktischen Handelns, also ein handhabbares didaktisches Modell, zu erarbeiten.

Bestimmend für die genannten Arbeitsschritte waren zum einen als ihre Voraussetzung eine erste Auseinandersetzung mit der philosophischen Grundlagenproblematik der Verstehenden Sozialwissenschaften sowie der Katholischen Soziallehre,

zum anderen als ihr Ziel die Anwendung des entwickelten didaktischen Modells für die Konstruktion von Lehrtexten zum Thema "Demokratisierung der Gesellschaft" im Auftrag der K.S.Ö.

Beides ist nicht mehr Gegenstand dieser Arbeit.

Ihre Aufgabe liegt dazwischen. Sie besteht gerade in dem Versuch, im Rahmen der Bildungsforschung eine Brücke zu schlagen von der Verstehenden Sozialwissenschaft zur Didaktik sozialkundlich-politischer Erwachsenenbildung.

Arbeitstechnische Vorbemerkungen

Um die Gedankenfolge innerhalb der einzelnen Kapitel zu kennzeichnen wird neben der Dezimalklassifikation in den Unterpunkten auch eine durchlaufende Zählung (1), 2), 3), ...) verwendet. Punkte dieser Zählung werden bei Verweisen durch Bindestrich von den Stellen der Dezimalklassifikation abgehoben, z.B. 2.25.3 - 6).

Bei Zitaten im Text der Arbeit werden nur Autor, Erscheinungsjahr und Seite der zitierten Veröffentlichung angegeben, z.B. H. ROTH 1971, S.198. Veröffentlichungen aus demselben Erscheinungsjahr werden durch Kleinbuchstaben unterschieden, z.B. A. SCHÜTZ 1971 und A. SCHÜTZ 1971 a.

Sehr häufig verwendete Begriffe werden im Text der Arbeit sinngemäß abgekürzt, z.B. "kausalwissenschaftlich" als "kausalwiss.".

T E I L 1

EINSTIEG IN DIE VERSTEHENDE
SOZIALWISSENSCHAFT

KAPITEL I: DAS INTERPRETATIVE PARADIGMA SOZIALWISSENS- SCHAFTLICHER FORSCHUNG

1.0 Eigene Absicht in Kapitel I.

Ich werde zunächst (in Pkt. 2.0) das interpretative Paradigma sozialwissenschaftlicher Forschung darstellen, wie es von Th.P. Wilson in seinem Aufsatz "Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung" expliziert worden ist. Ich beabsichtige dabei, einen Vorbegriff von der Struktur der sog. 'dokumentarischen Interpretation' und ihrer Bedeutung im Interaktionsgeschehen zu gewinnen.

Anschließend möchte ich (in Pkt.3.0) im Rahmen einer kritischen Beurteilung die Bedeutung des interpretativen Paradigmas näher bestimmen 1. hinsichtlich seiner Stellung im Rahmen der Verstehenden Sozialwissenschaft, 2. hinsichtlich der Problematik wissenschaftlichen Beschreibens und Erklärens und 3. hinsichtlich möglicher Weiterführungen mit Hilfe verwandter Forschungsparadigmen.

2.0 II. Interpretative Darstellung des Aufsatzes
von Th. P. Wilson.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt. 2.0 auf Th.P. WILSON 1973 (d.h. auf den Aufsatz von Th.P. Wilson "Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung" in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg) 1973).

2.1 II₁ Absicht des Autors.

Wilson nennt seine Absicht zu Beginn des Aufsatzes: "Die herrschende methodologische Position ... geht davon aus, daß Handlungsmuster ... nach dem deduktiven Erklärungsmodell der Naturwissenschaften zu analysieren sind. Herbert Blumer ist dieser Position wiederholt entgegengetreten ... und hat ihr gegenüber eine theoretische Konzeption vertreten, nach der soziale Interaktion als ein interpretativer Prozeß aufzufassen ist... Ausgehend davon, daß die von Blumer aufgeworfenen Fragen von grundlegender Bedeutung für die Soziologie sind, soll in diesem Aufsatz zunächst die theoretische Konzeption der sozialen Interaktion als eines interpretativen Prozesses noch einmal dargestellt werden, und es sollen sodann die methodologischen Probleme erörtert werden, die sich mit dieser Konzeption in Hinblick auf die Beschreibung von Verhalten und die Erklärung von Handlungsmustern verbinden". (S.54)

2.2 II₂ Rekonstruktion des Gedankengangs.

2.21 Soziale Interaktion als interpretativer Prozeß.

Die besonderen Merkmale des interpretativen Paradigmas werden am ehesten klar, "wenn man sie mit anderen, heute geläufigen Ansätzen vergleicht" (S.54), deren gemeinsame Grundauffassung vom Interaktionsprozeß von Wilson als "normatives Paradigma" (S.54) gekennzeichnet wird: "Wir beginnen daher mit einer kurzen Darstellung der grundlegenden Gedanken des normativen Paradigmas, um anschließend daran die unterschiedliche Position eines 'interpretativen Paradigma' zu entwickeln." (S.54)

Beiden Paradigmen gemeinsam ist, daß sie sich auf Handeln als sinnhaft orientiertes Verhalten, nicht auf bloße Bewegungen ohne Bezug auf Sinn und Bedeutung beziehen.

2.22 Das normative Paradigma.

- 1) "In den wichtigsten zeitgenössischen Ansätzen soziologischer Theoriebildung erscheint der Handelnde einerseits als ausgestattet mit bestimmten erworbenen Dispositionen (Einstellungen, Haltungen, bedingte Reaktionen, strukturierte Bedürfnisse), andererseits als bestimmten Erwartungen ausgesetzt, die durch Sanktionen abgestützt sind. Wir bezeichnen solche Erwartungen gewöhnlich als 'Rollenerwartungen' ..." (S.55)
- 2) Es wird davon ausgegangen, "daß eine feste Verbindung besteht zwischen der Situation eines Handelnden und seinem Handeln in dieser Situation" (S.56) und daß diese Verbindung durch Dispositionen und Erwartungen

zustandekommt: "Geht es um eine Disposition, besteht diese Verbindung in der Neigung des Handelnden, sich in einer bestimmten Situation in einer ganz bestimmten Weise zu verhalten. Geht es um eine Erwartung, stellt sich diese Verknüpfung als ein Imperativ dar: das Individuum sollte sich in einer gegebenen Situation in einer ganz bestimmten Weise verhalten." (S.56)

- 2.1) Verbindungen dieser Art "werden als Regeln bezeichnet, ausdrückbar etwa in der Formel ($S_1 A_1$), in der S eine spezifische Situation ausdrückt und A ein besonderes Handeln, das mit der Situation S durch eine Disposition oder eine Erwartung verknüpft ist". (S.57)
- 2.2) Die Anwendung einer bestimmten Regel (S_1, A_1) verlangt von den Interagierenden, daß sie die gegebene Situation als Beispielfall von S_1 und konkrete Verhaltensweisen in der gegebenen Situation als Beispielfall von A_1 identifizieren können.
- 3) Zur Erklärung zusammenhängender und dauerhafter Interaktion wird postuliert, daß die Mitglieder einer bestimmten Gemeinschaft "Situationen und Handlungen in gleicher Weise definieren" (S.57) und identifizieren.
- 3.1) Solch kognitiver Konsens "wird, so unterstellt das normative soziologische Paradigma, dadurch erreicht und abgesichert, daß die Handelnden ein System kulturell etablierter Symbole und Bedeutungen gemeinsam haben". (S.57)
- 3.2) Für den Beobachter gibt es ohne Rückgriff auf die kognitive Kultur der Beobachteten "keine Möglichkeit zu entscheiden, ob zwei Verhaltensweisen, von verschiedenen Handelnden (oder von demselben Handelnden zu verschiedenen Zeitpunkten) ausgeführt, Wiederho-

lungen der gleichen Handlung oder aber völlig verschiedene Handlungen sind. Der Forscher muß daher die Kultur einer Gruppe, insbesondere ihre Sprache, lernen, bevor er genau bestimmen kann, was er eigentlich beobachtet". (S.57-58)

- 4) "Die einzelnen Theorien, die sich auf das normative Paradigma stützen, werden in durchaus variierenden Terminologien formuliert, und sie unterscheiden sich voneinander durchaus in wichtigen Punkten, etwa hinsichtlich der Einführung weiterer psychologischer und soziologischer Annahmen. So verwenden etwa PARSONS und SHILS (1951) ein modifiziertes psychoanalytisches Persönlichkeitsmodell, während HOMANS (1961) im Rahmen eines Systems von Annahmen zu arbeiten versucht, die von einer am Modell der Konditionierung orientierten Psychologie abgeleitet sind. COLEMAN (1968 b) wiederum stützt sich auf eine revidierte Fassung des Modells des 'rational man' ..." (S.58)

2.23 Das interpretative Paradigma.

- 1) "Die von BLUMER (1954, 1956, 1962, 1966 a), TURNER (1962) und anderen (z.B. MEAD 1934; MILLS 1940; GARFINKEL 1962, 1964) entwickelte theoretische Konzeption, nach der Interaktion als ein interpretativer Prozeß anzusehen ist, unterscheidet sich grundsätzlich von dem normativen Paradigma." (S.58)
- 2) Für Turner ist das Konzept der Rollenübernahme zentral: "Mit der Idee der Rollenübernahme verändert sich die Perspektive: es geht nicht mehr um den einfachen Prozeß der Ausführung einer vorgeschriebenen Rolle, sondern darum, auf der Grundlage der Rolle, die einem von anderen zugeschrieben wird, das eigene Handeln zu entwerfen und zu verwirklichen." (TURNER 1962, zitiert von Th.P. Wilson, S.58-59)

- 2.1) Turner geht davon aus, daß eine soziale Rolle ein mehr oder weniger "kohärentes Muster von Verhaltensweisen" (S.59) ist, das jedoch nicht einfach festliegt: "Was anfänglich als eine bestimmte Rolle erschienen ist, mag im späteren Rückblick als eine ganz andere angesehen werden, - als Ergebnis einer durchlaufenden Reinterpretation all der Handlungen, die der andere im Zeitablauf ausgeführt hat." (S.59)
- 2.2) Der Interagierende versucht, "die Verhaltensweisen anderer in solchen Mustern wahrzunehmen" (S.59), dh "die Welt der Erscheinungen in Rollen umzuformen" (TURNER 1962, zitiert von Wilson, S.59). Das einheitsstiftende Moment dabei ist, "daß dem Handelnden eine Absicht oder eine Haltung zugeschrieben wird" (TURNER 1962, zit. v.Wilson, S.59): "der eine Handelnde nimmt das Handeln des anderen wahr als ein bedeutungs- und sinnvolles Handeln, in dem sich eine Absicht oder eine Haltung, in eine Rolle gefaßt, ausdrückt". (S.59)
- 2.3) "Erkennungs- und Prüfungsverfahren über die Rolle von alter" stellen "einen ständig wirksamen Bestandteil von Interaktionsprozessen" dar (TURNER 1962, zit. v.Wilson, S.59); die interpretierende Wahrnehmung der "Absichten und Bedeutungen im Handeln des anderen" unterliegt "der ständigen Revision im Lichte nachfolgender Ereignisse im Ablauf der Interaktion". (S.59)
- 2.4) Auf der Grundlage solch interpretierender Wahrnehmung "entwirft der Handelnde dann Richtung und Ablauf seines eigenen Handelns" (S.59), das nun selbst wieder Objekt des interpretierenden Wahrnehmens durch seine Interaktionspartner ist.

- 3) Auch Blumer sieht "Interaktion als einen im Kern *interpretativen* Prozeß, in dem sich im Ablauf der Interaktion Bedeutungen ausbilden und wandeln". (S.60)
Die Interagierenden versuchen in Erfahrung zu bringen, "was die anderen tun oder vorhaben, und sie geben einander zu erkennen, was sie tun und was zu tun ist". (BLUMER 1966 a, zit.v.Wilson, S.60)
- 4) Durch die "von GARFINKEL (1962, 1964) entwickelten Konzepte der 'dokumentarischen Interpretation' und der 'Indexikalität'" (S.60) wird eine weitere Klärung des interpretativen Paradigmas möglich.
- 4.1) "Dokumentarische Interpretation besteht darin, daß ein Muster identifiziert wird, das einer Reihe von Erscheinungen zugrundeliegt" (S.60); die Interagierenden versuchen den Zusammenhang zu identifizieren, in dem die Äußerungen der anderen zu verstehen sind. Dabei "wird jede einzelne Erscheinung als auf dieses zugrunde liegende Muster bezogen angesehen, - als ein Ausdruck, als ein 'Dokument' des zugrunde liegenden Musters. Dieses wiederum wird identifiziert durch seine konkreten individuellen Erscheinungen ..." (S.60) "Diese wechselseitige Determination von Erscheinungen und zugrunde liegenden Mustern wird von GARFINKEL als 'Indexikalität' bezeichnet, und eine besondere Erscheinung wird ein 'indexikalisches Besonderes' genannt." (S.60)
- "Das Konzept der dokumentarischen Interpretation hat GARFINKEL in überarbeiteter Form von MANNHEIM entlehnt (MANNHEIM 1952, ...). Der Ausdruck 'indexikalisch' wird von BAR-HILLEL (1954) übernommen, der unter einem indexikalischen Ausdruck einen solchen versteht, der in seiner Bedeutung von dem Kontext abhängt, in dem er hervorgebracht wird". (Anmerkung 6, S.73)

4.2) "Ein wesentliches Merkmal dokumentarischer Interpretation besteht darin, daß zeitlich spätere Erscheinungen zu einer Revision des ermittelten zugrunde liegenden Musters zwingen können, wodurch wiederum eine Reinterpretation dessen erforderlich werden kann, was über den 'wirklichen' Charakter früherer Erscheinungen ermittelt wurde." (S.60)

Das ist deshalb möglich, weil gegenwärtige Erscheinungen (En) zum Teil "auf der Grundlage dessen gedeutet werden, was aus dem identifizierten zugrunde liegenden Muster als Erwartung künftiger Entwicklungen ableitbar ist" (S.60); werden diese Erwartungen dann enttäuscht, so ändert sich die Deutungsgrundlage für die nunmehr in der Vergangenheit liegenden Erscheinungen (En).

"So ist das, was eine Handlungssituation 'wirklich war', und was die Handelnden im Zusammenhang mit einem bestimmten Ereignis 'wirklich taten', ständig der Redefinition unterworfen." (S.61)

4.3) "In diese Begrifflichkeit übertragen erscheint die in der Interaktion sich vollziehende Rollen-Übernahme als ein Prozeß, in dem sich die Beteiligten in eine dokumentarische Interpretation ihrer wechselseitigen Handlungen einlassen ..." (S.60) Jedes einzelne Ereignis, jede einzelne Handlung "ist dann ein 'indexikalisches Besonderes'". (S.61)

"Nach dem interpretativen Paradigma können daher, im Unterschied zum normativen Paradigma, Situationsdefinitionen nicht als ein für allemal ... getroffen und festgelegt angesehen werden, ..." (S.61) Sie müssen vielmehr als Interpretationen angesehen werden, die im Interaktionsprozeß ständig "der Überarbeitung und Neuformulierung unterworfen sind". (S.61)

- 5) Die zentrale These des interpretativen Paradigmas besagt, "daß es keine andere Möglichkeit gibt, ein Ereignis als Handlung zu sehen und seine Merkmale zu beschreiben, als unter Einsatz der dokumentarischen Methode der Interpretation". (S.62)

Das gilt auch für den Forscher, und zwar ganz unabhängig davon, ob er sich auf eigene Beobachtungen oder andere Quellen stützt, die ja ihrerseits nur von anderen Personen vorgenommene dokumentarische Interpretationen sind.

Wilson unterscheidet (mit Hilfe dokumentarischer Interpretation gewonnene) 'interpretative Beschreibungen' und 'abbildende Beschreibungen' (die mit bedeutungsmäßig festgelegten Begriffen arbeiten). Und er behauptet, "daß Darstellungen von Interaktionen, die die Bedeutungen und den Sinn der einzelnen Handlungen in sich aufnehmen, als interpretative Beschreibungen konstruiert werden müssen, ganz gleich ob es sich um die Darstellungen der an der Interaktion Beteiligten selbst oder um die des Forschers handelt". (S.62)

2.24 Deduktive Erklärung und Arten der Beschreibung.

- 1) Deduktive Erklärung von Tatsachen besagt, logische Ableitung der zu erklärenden Tatsachen aus angenommenen allgemeinen Gesetzmäßigkeiten und gegebenen empirischen Bedingungen.
- 1.1) Beschreibungen gehen an zwei Stellen in den Erklärungsvorgang ein: einmal als Beschreibung der zu erklärenden Tatsachen und dann als Beschreibung der gegebenen empirischen Bedingungen.
- 1.2) Für deduktive Erklärungen brauchbare Beschreibungen müssen zwei Bedingungen erfüllen: sie müssen 1. eine feststehende Bedeutung besitzen und 2. intersubjektiv

verifizierbar bzw. falsifizierbar sein.

Beschreibungen, die diese beiden Bedingungen erfüllen, werden von Wilson 'abbildende Beschreibungen' genannt.

- 2) "In den Naturwissenschaften wird abbildende Beschreibung als möglich, gesichert und selbstverständlich angesehen..." (S.63) Dabei werden jedoch stillschweigend einige wichtige Voraussetzungen gemacht.
- 2.1) Auch die Naturwissenschaften müssen, wie jedes soziale Unternehmen, auf dem Boden gemeinsam geteilter, nicht weiter in Frage gestellter wissensmäßiger Voraussetzungen betrieben werden. Der Forscher muß sich "auf Selbstverständlichkeiten verlassen, von denen er und seine Kollegen annehmen, daß sie von allen kompetenten Mitgliedern der wissenschaftlichen Gemeinschaft geteilt und als selbstverständlich angesehen werden". (S.64)
- 2.2) Zu diesen Selbstverständlichkeiten gehört auch die Überzeugung, daß wissenschaftliche Beschreibung "auf der Wahrnehmung von Merkmalen, die das Phänomen dem Beobachter darbietet" (S.64), beruht und daß die Erfüllbarkeit der beiden (bereits erwähnten und jetzt näher zu bestimmenden) Bedingungen mehr oder weniger unproblematisch ist.
- 2.3) 1. Bedingung: Die "Beschreibung eines Phänomens als Element einer Klasse spezifiziert ausdrücklich jene besonderen Merkmale ..., die hinreichende Bedingung dafür sind, es als dieser Klasse zugehörig zu betrachten". (S.64)
- Es wird davon ausgegangen, daß die Feststellung jener besonderen Merkmale unabhängig vom Kontext anderer Merkmale möglich ist: "So hat z.B., eine zuverlässige Messung vorausgesetzt, die Behauptung, daß ein bestimm-

ter Körper eine Masse von 3.52 ± 0.03 gr. zu einem bestimmten Zeitpunkt hat, als eine feststehende Tatsache zu gelten, die in keiner Weise von anderen Feststellungen abhängt, die über diesen Körper getroffen werden können. Zwar wird die theoretische Signifikanz dieser Tatsache wesentlich von anderen Tatsachen abhängen, ebenso wie von dem theoretischen Bezugsrahmen, den der Forscher verwendet. Die Tatsache selbst jedoch kann nicht bestritten werden, ohne daß die Kompetenz bestritten wird, mit der die ursprünglichen Beobachtungen angestellt wurden." (S.65) (Damit ist bereits auf die 2. Bedingung verwiesen.)

- 2.4) 2. Bedingung: "Die Merkmale, auf denen die Klassifikation beruht, sind nachweislich erkennbar für jedes einzelne kompetente Mitglied der jeweiligen wissenschaftlichen Gemeinschaft unabhängig von den anderen Mitgliedern." (S.64)

2.25 Die Beschreibung von Interaktion.

- 1) Bei interpretativen Beschreibungen können die beiden Bedingungen nicht mehr als unproblematisch gegeben vorausgesetzt werden.

- 1.1) Kontextabhängige Merkmale: Die Beschreibung sinnhafter Interaktion hat es mit kontextabhängigen Merkmalen zu tun. Was einzelne Merkmale tatsächlich sind (dh in welchem Sinn sie zu verstehen sind), kann nicht unabhängig vom zugehörigen Sinnganzen, dessen Dokumente sie sind, festgestellt werden. Das bedeutet, daß auch die Klassifikationen des Beobachters, die ja auf interpretative Feststellung kontextabhängiger Merkmale beruhen, "der fortgesetzten Revision im Lichte nachfolgender Ereignisse sowie wei-

terer Informationen und Reflexionen unterworfen" (S.68) bleiben.

- 1.2) Intersubjektive Überprüfbarkeit: Hier liegen die Dinge zumindest komplizierter als im Fall abbildender Beschreibungen. Der Forscher muß bei der Beschreibung kontextabhängiger Merkmale das jeweils zugehörige Sinnganze mitsehen, dessen Dokumente sie sind. Und er muß in seiner Beschreibung seine Annahme über das Sinnganze mitangeben.

Auch die Annahmen über das jeweils zugehörige Sinnganze sind hypothetische Annahmen und bedürfen der Überprüfung.

Der Forscher darf sich also "nicht nur auf einen Bestand von Selbstverständlichkeiten verlassen, den er mit seinen Kollegen teilt" (S.68). Er muß auch jenen Bestand von Selbstverständlichkeiten, der seinem Objekt eigen ist, berücksichtigen, dh richtig verstehen.

Zum Problem der intersubjektiven Überprüfbarkeit interpretativer Beschreibungen siehe Pkt.3.22. in Kapitel II meiner Arbeit.

- 2) Wenn nun 1. Beschreibungen sinnhafter Interaktion notwendig interpretativ (siehe Pkt.2.23) und 2. interpretative Beschreibungen mit dem deduktiven Erklärungsmodell unvereinbar sind (siehe Pkt.2.24 und 2.25), dann können soziologische Erklärungen nicht "deduktiv in irgendeinem strengen Sinn" (S.68) sein.
- 3) "Mit dieser Folgerung wird die Möglichkeit soziologischer Forschung nicht geleugnet; doch fordert diese Folgerung zu einer grundlegenden Überprüfung dessen heraus, was unter soziologischer Erklärung verstanden werden kann." (S.68)

2.26 Interpretative Soziologie.

- 1) Wird "soziale Interaktion als ein interpretativer Prozeß angesehen" (S.69), dann müssen Erklärungen "aufgefaßt werden als Akte, mit denen den Handelnden Absichten und Umstände zugeschrieben werden, die geeignet sind, dem Beobachter das beobachtete Handeln verständlich zu machen". (S.69)
- 1.1) Max Weber hat "mit seinem Konzept der Sinnentsprechung" (S.69) den besonderen Charakter soziologischer Erklärungen zu berücksichtigen versucht. Es wird nicht mehr die Entwicklung einer deduktiven Theorie intendiert, sondern die Entwicklung eines Komplexes "aufeinander bezogener Idealtypen, die verwendet werden, um konkrete Phänomene zu deuten". (S.69)
- 1.2) Ähnlich will auch Blumer soziologische Begriffe wie "Haltung, Meinung, Situationsdefinition, Status, Rolle, Norm usw." (S.69) als "erschließende Begriffe" (S.69), dh als Interpretationsschemata verwenden.
- 2) Mit dem Übergang zum interpretativen Paradigma ergeben sich auch "unterschiedliche methodologische Anforderungen an die empirische Sozialforschung". (S.69)
- 2.1) Es wird "künftig sehr viel mehr Aufmerksamkeit und Scharfsinn auf die Art und Weise verwendet werden müssen, wie unmittelbare Beobachtungen sowohl in Feldstudien als auch in der Umfrageforschung verkodet werden". (S.69-70)
- 2.2) Auch im interpretativen Paradigma bleiben jedoch quantitative Methoden anwendbar, nur muß klar sein, "daß Daten, die in der Umfrageforschung gewonnen

werden, keine abbildenden Beschreibungen sind".

(Anmerkung 19, S.78)

Ein Beispiel: "Man kann die Zusammenhänge, die zwischen Markierungen bestehen, die in Fragebogen eingetragen werden, untersuchen, und man kann das Vorhandensein oder das Nichtvorhandensein einer Markierung abbildend beschreiben. Doch wenn ein solches Unterfangen mehr sein soll als eine Übung in Statistik, muß den Markierungen eine soziologische Signifikanz zugeschrieben werden, und CICOUREL (1964) hat aufgezeigt, daß die Verbindung zwischen den in den Fragebogen eingetragenen Markierungen auf der einen Seite und den sozialen Phänomenen, auf die sie sich, wie angenommen wird, beziehen, auf der anderen Seite, auf interpretative Weise und nicht abbildend hergestellt wird." (Anmerkung 19, S.78)

- 2.3) "Darüber hinaus müssen die Art und Weise, in der eine bestimmte Interaktion in umfassendere soziale Kontexte eingebettet ist, und die methodologische Problematik der Untersuchung makrosozialer Phänomene mit sehr viel mehr Sorgfalt als bisher analysiert werden." (S.70) Siehe Kapitel III und IV meiner Arbeit!

2.27 Die Analyse interpretativer Prozesse.

- 1) Wird soziale Interaktion als interpretativer Prozeß betrachtet, so verlagert sich der Forschungsgegenstand "von den Handlungen der Beteiligten auf die Art und Weise wie sie interpretative Prozesse selbst einsetzen, um für sich eine gemeinsame, geteilte und geordnete soziale Welt hervorzubringen". (S.70)

- 2) Die "soziale Organisation" kann nicht mehr "als objektiv existierende, abbildend beschreibbare Struktur behandelt" (S.71) werden. Stattdessen muß die Frage aufgeworfen werden, "wie es die Mitglieder einer Gesellschaft zuwege bringen, Wiederholbarkeit, Stabilität, Regelmäßigkeit und Kontinuität über Raum und Zeit hinweg als Merkmale ihrer sozialen Welt hervorzubringen und aufrechtzuerhalten". (S.71) Siehe Kapitel III und IV meiner Arbeit!

3.0 III. Kritische Beurteilung des Aufsatzes von
Th.P. Wilson.

3.1 Das interpretative Paradigma im Kontext der verste-
henden Sozialwissenschaft.

Ich möchte zum Zweck einer allgemeinen Orientierung in einigen Stichpunkten den Kontext angeben, in dem das interpretative Paradigma als Forschungsansatz steht: die verstehende Sozialwissenschaft.

Ein Hinweis auf das wissenssoziologische Forschungsprogramm von Berger und Luckmann (siehe P.L. BERGER/TH. LUCKMANN, 1972) soll dabei als Einstieg dienen.

3.11 Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit

- 1) Das von Berger/Luckmann im Anschluß vor allem an A.Schütz und G.H.Mead projektierte wissenssoziologische Forschungsprogramm beschränkt sich nicht mehr auf die Untersuchung gesellschaftlicher Denkverzerrungen, sondern versucht eine systematische Erkundung aller Formen des Wissens. Sie wollen in ihrem Buch vor allem zwei Thesen erläutern, "nämlich: daß Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert ist - und - daß die Wissenssoziologie die Prozesse zu untersuchen hat, in denen dies geschieht". (BERGER/LUCKMANN 1972, S.1)
- 2) Die Wissenssoziologie muß "zuallererst fragen, was 'jedermann' in seinem alltäglichen, nicht- oder vortheoretischen Leben 'weiß'". (BERGER/LUCKMANN 1972, S.16) Dieses Wissen nämlich bildet die grundlegende "Bedeutungs- und Sinnstruktur, ohne die es keine menschliche Gesellschaft gäbe". (BERGER/LUCKMANN 1972, S.16)

"Die Bedeutung theoretischen Denkens in Gesellschaft und Geschichte allzu wichtig zu nehmen, ist ein begreiflicher Fehler der Theoretiker. Umso nötiger ist es, diesen intellektualistischen Irrtum zu korrigieren". (BERGER/LUCKMANN 1972, S.16)

- 3) Die Alltagswelt wird "nicht nur als wirklicher Hintergrund subjektiv sinnhafter Lebensführung von jedermann hingenommen, sondern sie verdankt jedermanns Gedanken und Taten ihr Vorhandensein und ihren Bestand". (BERGER/LUCKMANN 1972, S.21-22) Die Wissenssoziologie muß fragen, wie "der Doppelcharakter der Gesellschaft als objektive Faktizität u n d subjektiv gemeinter Sinn" (BERGER/LUCKMANN 1972, S.20) zustande kommt.

3.12 Naturwissenschaftliche und alltagsweltliche Wirklichkeitskonstruktion

Beide Arten der Wirklichkeitskonstruktion geschehen mit Hilfe normierter interpretativer Verfahren. Einige wichtige Unterschiede sind folgende:

- 1) Die dokumentarische Interpretation in den Naturwissenschaften ist durch sorgfältige methodische Festlegungen normiert. Charakteristisch ist u.a. daß die Normierung 1. bewußt vorgenommen wird; 2. überprüfbare Beschreibungen und Erklärungen erzeugt; 3. Wirklichkeitskonstruktionen kausaler Art (in fast ausschließlicher Weise) bevorzugt; 4. auf Wirklichkeitskonstruktionen abzielt, die in einer logisch-mathematischen Sprache formulierbar sind.
- 2) Die dokumantarische Interpretation in der Alltagswelt ist nicht weniger normiert. Sie geschieht keinesfalls beliebig. Charakteristisch für diese Art der Normierung

ist u.a. 1. daß sie weitgehend vorbewußt und informell zustande kommt; 2. daß sie die Überprüfbarkeit der Ansichten wenig begünstigt; 3. daß sie Wirklichkeitskonstruktionen verschiedenster (also nicht nur kausaler) Art zuläßt; 4. daß sie großteils unformulierte Wirklichkeitskonstruktionen erzeugt, die als unmittelbar handlungsleitendes Wissen fungieren.

3.13 Problematik sozialwissenschaftlicher Wirklichkeitskonstruktionen

- 1) Ihr Objekt sind - normalerweise - fremde, z.B. naturwissenschaftliche und alltagsweltliche Wirklichkeitskonstruktionen. Sozialwissenschaftliche Wirklichkeitskonstruktionen sind also Re- bzw. Neukonstruktionen schon vorhandener andersartiger Wirklichkeitskonstruktionen.
- 2) Kennzeichen der sogenannten verstehenden Sozialwissenschaft ist es, daß sie auf methodisch kontrollierbare Weise die Eigenart ihres jeweiligen Objekts und ihr Verhältnis zu diesem Objekt zu berücksichtigen sucht: Sie untersucht in einem 1. Schritt die Eigenart der Wirklichkeitskonstruktionen, die ihr Objekt ausmachen, und schreitet erst dann zu allgemeineren und neuartigen Konstruktionen fort.
- 3) In dieser Hinsicht ist der Gegenbegriff zur verstehenden Sozialwissenschaft einfach der der naiven Sozialwissenschaft, die sich der eben skizzierten Problematik nicht stellt, sondern a) ihre eigene 'Rationalität' in die empirische Sozialwelt projiziert, ohne diesen Vorgang kontrollieren zu können - und b) selbst auf dem vertrauten Boden der eigenen vorwissenschaftlichen Alltagswelt aufruhend, deren Selbstverständlichkeiten unkontrolliert in ihre eigenen Wirklichkeitskonstruktionen miteinfließen läßt.

3.14 Normatives und interpretatives Forschungsparadigma

- 1) Auch das normative Forschungsparadigma bezieht sich ausdrücklich auf Handlungen als sinnhaft orientiertes Verhalten und stellt sich der Aufgabe, dem Objekt angemessene Begriffe und Methoden zu entwickeln.
- 2) Das normative Forschungsparadigma unterstellt bei aller - anzuerkennenden - Bemühung jedoch eine zu einfache und starre Grundvorstellung vom Objekt. Diese Einsicht ist Ausgangspunkt für Wilsons Vorschlag, die "normative" durch eine "interpretative" Grundvorstellung vom Objekt zu ersetzen.
- 3) Da sich, wenn ich recht sehe, beide Forschungsparadigmen auf dem Boden der verstehenden Sozialwissenschaft bewegen, ist der Übergang zum interpretativen Forschungsparadigma ein Fortschritt innerhalb der verstehenden Sozialwissenschaft.
- 4) Selbstverständlich ist auch das interpretative Forschungsparadigma notwendigerweise kontingent und damit prinzipiell überholbar.

3.15 Vergleichende Paradigmenforschung

- 1) Paradigmen wie das normative und das interpretative gehen der Konstruktion empirischer Theorien voraus. Sie sind der kategoriale Rahmen, der die Entwicklung empirischer Theorien und Methoden determiniert: vergleichbar einer bestimmten Brille, die, hat man sie einmal aufgesetzt, alles was man sieht, auf bestimmte Weise mitstrukturiert. Jeder empirischen Forschung liegen paradigmatische Modellvorstellungen zugrunde.

- 2) Eine kritische Beurteilung einzelner Forschungsparadigmen z.B. hinsichtlich ihrer spezifischen Kontingenz und Stärke erfordert eine sorgfältig vergleichende Paradigmenforschung. Ausführlicheres siehe Pkt. 3.0 in Kapitel IV und Pkt. 3.3 in Kapitel VIII meiner Arbeit.

3.2 Die Problematik wissenschaftlichen Beschreibens und Erklärens.

3.21 Naturwissenschaftliches Erklärungsmodell.

- 1) Ich beabsichtige hier keine systematische Darstellung des Begriffs der wissenschaftlichen Erklärung wie er von K. POPPER (1969), W. STEGMÜLLER (1969) u.a. expliziert worden ist. Ich möchte nur stichpunktartig verdeutlichen, worauf sich Th.P. Wilson bei seiner Kritik bezieht.
- 2) "Die Struktur wissenschaftlicher Erklärungen kann durch das folgende Schema abgebildet werden:

Explanans		$A_1, \dots, A_n$	(Sätze, welche die Antecedensbedingungen beschreiben)
		$G_1, \dots, G_r$	(allgemeine Gesetzmäßigkeiten)
(H)			
Explanandum		E	(Beschreibung des zu erklärenden Ereignisses)

Es ist heute üblich, die beiden Klassen von Aussagen, welche die Prämissen eines erklärenden Arguments bilden, zusammenfassend als das 'Explanans' zu bezeichnen. Der waagrechte Strich zwischen Explanans und Explanandum soll den Argumentationsschritt symbolisieren." (STEGMÜLLER 1969, S.86)

- 3) Die Bemühungen um eine befriedigende Explikation des wissenschaftlichen Erklärungsbegriffs können heute keineswegs als abgeschlossen betrachtet werden. Es ist vielmehr noch ungewiß, "wie die genaue Explikation des naturwissenschaftlichen Erklärungsbegriffs aussehen wird oder ob man diesen Begriff vielleicht überhaupt preisgeben muß". (STEGMÜLLER 1975, S.106)

3.22 Th.P. Wilsons Behauptung.

- 1) ($A_1 \dots A_n$) und E sind in den Sozialwissenschaften interpretative Beschreibungen kontextabhängiger Merkmale. Die Beschreibung dessen, "was eine Handlungssituation 'wirklich war', und was die Handelnden im Zusammenhang mit einem bestimmten Ereignis 'wirklich taten'", bleibt im Licht späterer Ereignisse "ständig der Redefinition unterworfen". (WILSON 1973)
- Solche vom "Kontext anderer Merkmale, die das untersuchte Phänomen aufweisen mag" (WILSON 1973, S.65) abhängige und damit im Lichte künftiger Ereignisse ständig revidierbare Beschreibungen sind für deduktive Erklärungen unbrauchbar. (Siehe Pkt.2.24 und 2.25)
- 2) Zu Wilsons Behauptung möchte ich zuerst feststellen, daß mir uneinsichtig ist, weshalb interpretative Beschreibungen in Form gut bestätigter interpretativer Hypothesen nicht als 'vorläufig fester Ausgangspunkt' für deduktive Schlüsse dienen können. Auf diese Frage möchte ich jedoch hier nur hinweisen ohne sie weiter zu untersuchen, da mir der springende Punkt in der Argumentation von Wilson ein anderer zu sein scheint. Wenn ich recht sehe, will Wilson vor allem sagen, daß es in den Sozialwissenschaften zunächst (dh auf einer ersten und grundlegenden Untersuchungsebene) überhaupt nicht um die Subsummierung einzelner Daten unter allgemeine Gesetze geht, sondern um die richtige Zuordnung einzelner Merkmale zu den zugehörigen Sinnanzheiten, also um das richtige Ver-

stehen des in der empirischen Sozialwelt tatsächlich Gegebenen.

Das Problem der richtigen Beschreibung der empirisch gegebenen Sozialwelt, die selbst schon sinnhaft konstituierte Realität ist, stellt - anders als in den Naturwissenschaften - "die praktizierenden Forscher vor fundamentale methodologische Schwierigkeiten" (WILSON 1973, S.63)

Kennzeichen verstehender (im Unterschied zu naiver) Sozialwissenschaft ist gerade die Berücksichtigung dieser fundamentalen methodologischen Schwierigkeiten.

'Erklärung' hat auf der ersten und grundlegenden Untersuchungsebene einen ganz anderen Sinn als Ableitung einzelner 'Daten' aus allgemeinen Gesetzen und anderen gegebenen 'Daten', nämlich: richtiges dokumentarisches Interpretieren, dh richtiges Einordnen der 'Daten' in die zugehörigen Sinnzusammenhänge. Erklärungen müssen "aufgefaßt werden als Akte, mit denen den Handelnden Absichten und Umstände zugeschrieben werden, die geeignet sind, dem Beobachter das beobachtete Handeln verständlich zu machen". (WILSON 1973, S.69) (Siehe Pkt. 2.25 und 2.26)

3.23 Erklären und Verstehen in den Sozialwissenschaften.

Ich kann hier nicht die ganze Problematik von 'Erklären und Verstehen' in den Sozialwissenschaften aufrollen. Ich möchte nur auf einige Untersuchungsrichtungen hinweisen.

3.23.1 G.Ryle; E.v.Savigny

Im Rahmen einer sprachanalytischen Untersuchung der alltäglichen und wissenschaftlichen Verwendungsweisen der beiden Ausdrücke 'Erklären' und 'Verstehen'

könnte ein interessanter Beitrag darin bestehen, dispositionale - im Unterschied zu kausalen - Erklärungen näher zu untersuchen.

Das tut E.v.Savigny im 2. Kapitel seines Buches "Philosophie der normalen Sprache" (SAVIGNY 1969) im Anschluß an G. Ryle. Er kommt zu dem Ergebnis, daß Dispositionsaussagen, dh interpretative Aussagen, die "Verhaltensweisen in Verhaltensmuster" (SAVIGNY 1969, S.110) und Verhaltensmuster "in Muster von Verhaltensmustern" (SAVIGNY 1969, S.110) einordnen, keine streng deduktive Erklärung erlauben, daß sie jedoch deswegen "nicht etwa wertlos für die Erklärung" (SAVIGNY 1969, S.113) sind; sie erlauben Schlüsse von größerer oder geringerer Plausibilität.

Ein wichtiger Unterschied zwischen dem Argument von Savigny und dem Argument von Wilson für die Unvereinbarkeit dispositionaler (interpretativer) Aussagen mit dem deduktiven Erklärungsmodell liegt darin, daß Savigny 'interpretative Aussagen' an Stelle der 'allgemeinen Gesetzesaussage', Wilson dagegen an Stelle der 'singulären Aussagen' in das deduktive Erklärungsmodell eingefügt betrachtet.

3.23.2 J.R. Searle

Searle untersucht elementare sprachliche Handlungsäußerungen: Sprechakte (SEARLE 1971). Er muß bei seiner Untersuchung drei Ebenen des Sprechens unterscheiden: (a) Sprechen, (b) charakterisierendes Sprechen, und (c) erklärendes Sprechen. Also z.B.: (a) "Das ist ein Apfel". (SEARLE 1971, S.28) (b) "'Apfel' ist ein Substantiv". (SEARLE 1971, S.28) (c) "Wenn der unbestimmte Artikel vor einem Substantiv steht, das mit einem Vokal beginnt, gilt im Englischen die Regel, daß dem Artikel ein 'n' angehängt wird, wie z.B. bei 'an apple'". (SEARLE 1971,

S.28). Searle sieht das Hauptproblem im Verhältnis von (a) und (b). Siehe Kapitel II meiner Arbeit.

3.23.3 G.H. v.Wright; W. Stegmüller

Ein interessanter Versuch, bei der Untersuchung der Problematik von Erklären und Verstehen eine Brücke zwischen moderne Wissenschaftstheorie und Hermeneutik zu schlagen, stammt von G.H. v. WRIGHT (1963 a, 1963 b, 1964, 1968, 1971). Er will für den Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften das kausale Erklärungsschema durch ein intentionalistisches - dessen Logik er auszuarbeiten versucht - ersetzen. W. Stegmüller diskutiert diesen Versuch und kommt zu dem Ergebnis, daß die intentionale Erklärung keine konkurrierende Alternative zur kausalen darstellt, daß sie vielmehr etwas liefert, "das man als intentionale Tiefenanalyse bezeichnen könnte" (STEGMÜLLER 1975, S.121), nämlich: "die Gewinnung eines intentionalen Verständnisses einer Handlung". (STEGMÜLLER 1975, S.121). Die von Stegmüller aufgestellte "Verträglichkeitsthese" (STEGMÜLLER 1975, S.121) besagt, daß "eine Erklärung im Sinn der intentionalen Tiefenanalyse damit verträglich ist, daß außerdem eine kausale Erklärung im Sinn der Subsumption unter ein Gesetz (G_e) geliefert wird". (STEGMÜLLER 1975, S.121) Da Aussagen "von der Gestalt (G_e) vorläufig fast ausschließlich als Projekte existieren und "wir daher noch nicht einmal sagen können, ob es sich nicht um bloße Wunschträume von Psychologen und Verhaltensforschern handelt" (STEGMÜLLER 1975, S.120), kommt der Erklärung im Sinn einer intentionalen Tiefenanalyse große Bedeutung zu.

3.23.4 E.D. Hirsch

Auch E.D.Hirsch versucht eine Brücke zu schlagen zwischen moderner Wissenschaftstheorie und Hermeneutik. Er steht jedoch dabei primär auf dem Boden einer phänomenologisch orientierten Hermeneutik. E.D. HIRSCH (1972) untersucht für den Bereich komplexer intentionaler Äußerungen (Texte) den Zusammenhang von Verstehen (im Sinn von spontanem Verständnis intentionaler Äußerungen) und Erklären (im Sinn von kritischer Prüfung der Richtigkeit spontaner Verständnisse). Er zeigt unter Verwendung der Logik der Wahrscheinlichkeitsurteile, daß eine kontrollierbare empirische Überprüfung der Richtigkeit spontaner Verständnisse ein durchführbares Unternehmen ist. Siehe Kapitel II meiner Arbeit.

3.23.5 P. Ricoeur

P. Ricoeur - der vielleicht heute bedeutendste Vertreter hermeneutischer Phänomenologie - versucht Objekt und Methode der Sozialwissenschaften vom Paradigma des Textes und der Textinterpretation her neu zu fassen (siehe RICOEUR 1969, 1972 , 1973)
Dabei wird eine Klärung des Konzepts der Interpretation als wissenschaftlicher Disziplin von E.D. Hirsch (auf das sich Ricoeur ausdrücklich bezieht) in mehreren wichtigen Punkten möglich: 1. Ricoeur versucht die Eigenart der Objektivität von Texten näher zu bestimmen. 2. Er zeigt, wie diese Eigenart zwei Weisen der Beziehung von Erklären und Verstehen ermöglicht: a) die Beziehung von Hypothesenfindung und kritischer Hypothesenvalidierung (die von Hirsch analysiert wird) und b) die Beziehung von struktureller Wissenschaft und kritischer Tiefeninterpretation der in Texten implizierten Bedeutungswelt. 3. Vor

allem jedoch zeigt Ricoeur, daß Interpretation als wissenschaftliche Disziplin auch auf Handlungstexte als ihren Gegenstand ausgeweitet werden kann. Siehe Kapitel III meiner Arbeit.

3.23.6 N. Luhmann

Ein weiterer wichtiger Beitrag zur Problematik von Erklären und Verstehen in den Sozialwissenschaften stammt von N. LUHMANN (1971 a, 1971 b, 1972, 1973). Er kritisiert im Rahmen eines phänomenologisch fundierten Funktionalismus das kausalwissenschaftliche Forschungsparadigma als ein der ontologischen Denktradition verhaftetes, und versucht es durch ein Äquivalenzfunktionales zu ersetzen; kausale Erklärungen erscheinen nur noch als Grenzfälle funktionaler Erklärungen. Siehe Kapitel IV meiner Arbeit.

Die von Luhmann mit seiner Äquivalenzfunktionalen Wissenschaft intendierte soziale Aufklärung ist - auf dem Hintergrund der Unterscheidung von P. Ricoeur betrachtet - eher der zweiten Weise der Beziehung von Erklären und Verstehen zuzuordnen: der Tiefeninterpretation der Sozialwelt. (Siehe Pkt.2.22.23 in Kapitel III meiner Arbeit).

3.3 Weiterführung des interpretativen Paradigmas

- Als direkte Weiterführung des von Wilson explizierten interpretativen Paradigmas kann die Darstellung und Diskussion von L. Krappmann: Konzept der balancierenden Identität und Interaktion in Kapitel V meiner Arbeit betrachtet werden.
- Eine konkretisierende und modifizierende Weiterführung mit Hilfe verwandter Forschungsparadigmen soll in den Kapiteln II, III, IV und VI meiner Arbeit geschehen.

3.31 Objekt und Vorgang der dokumentarischen Interpretation

Zur Klärung von Objekt und Vorgang der dokumentarischen Interpretation werde ich im folgenden Kapitel II meiner Arbeit auf die Analyse der Interpretation von E.D. Hirsch (als Vertreter einer phänomenologisch orientierten Hermeneutik) und auf die Analyse der Sprechakte von J.R. Searle (als Vertreter der normalsprachlichen Richtung der Sprachanalyse) zurückgreifen. Gründe dafür sind: 1. daß meines Wissens heute in der hermeneutischen und sprachanalytischen Forschung am meisten und gründlichsten über Interpretation gearbeitet wird, und 2. daß die Theorien von Hirsch und Searle offen sind in Richtung auf eine allgemeine Handlungstheorie.

3.31.1 Auf dem Hintergrund der Analyse von E.D.Hirsch (siehe Kapitel II meiner Arbeit) wird u.a. deutlich, daß bei Th.P. Wilson eine klare Unterscheidung zwischen beabsichtigtem Sinn einer Äußerung und dessen Bedeutung in bezug auf alles mögliche andere noch fehlt. Für kritisches Fremdverstehen dürfte jedoch diese Unterscheidung unentbehrlich sein.

1) Richtiges Interpretieren

Ohne Unterscheidung zwischen Sinn und Bedeutung entsteht beim Interpretieren endlose und unent**rinnbare** Verwirrung, denn 1. sind die Bedeutungen auch der kürzesten und banalsten Äußerung buchstäblich grenzenlos: die Äußerung kann mit allen nur erdenklichen psychologischen, historischen, ökonomischen, persönlichen usw. Gegebenheiten (sowie deren Wandlungen in der Zeit) in Beziehung gesetzt werden; - und 2. fehlt jedes Kriterium für eine Entscheidung über die Richtigkeit solcher Interpretationen: es gibt sovieler Verständnisse wie Interpretieren.

2) Angemessenes Beurteilen

Die richtige Interpretation des beabsichtigten Sinns ist notwendige Voraussetzung für eine angemessene Beurteilung der Bedeutung einer Äußerung in Bezug auf andere Gegebenheiten und von anderen Gesichtspunkten aus.

Im Rahmen einer angemessenen kritischen Beurteilung im Sinn von E.D.Hirsch ist es durchaus möglich und sinnvoll, z.B. kausalgesetzliche (dh innerhalb des kausalwissenschaftlichen Forschungsparadigmas festgestellte) oder äquivalenzfunktionale (dh innerhalb des äquivalenzfunktionalen Forschungsparadigmas festgestellte) Zusammenhänge mit dem intendierten Sinn einer Äußerung in Beziehung zu setzen, wenn man sich z.B. für physiologische oder sozialstrukturelle Bedingungen und Folgen der Äußerung interessiert.

3.32 Dokumentarische Interpretation und institutionalisierte Interaktion

- 1) Innerhalb des normativen Forschungsparadigmas wird zur Erklärung zusammenhängender und dauerhafter Interaktion davon ausgegangen, daß die Mitglieder einer bestimmten Gemeinschaft Situationen und Handlungen in gleicher Weise definieren.
- 2) Demgegenüber betont Th.P. Wilson als Vertreter des interpretativen Forschungsparadigmas, daß das Problem in der Anwendung solcher Definitionen liegt und daß die Anwendung durch interpretative Verfahren geschieht, die viel komplexer und elastischer sind als im normativen Forschungsparadigma unterstellt wird.

- 3) Ich stimme bei dieser Kritik Th.P. Wilson voll zu. Meines Erachtens ist jedoch damit das Problem der Erklärung zusammenhängender und dauerhafter Interaktion nur neu gestellt, noch nicht gelöst. Auch Wilson weist darauf hin, daß es eine Hauptaufgabe der Sozialwissenschaft sein wird, die Frage der sozialen Organisation zu klären. (Siehe Pkt.2.27)
- 4) In Kapitel III meiner Arbeit werde ich zur Klärung dieses Problems der sozialen Organisation das Text-Modell von P. Ricoeur darstellen und diskutieren. Im anschließenden Kapitel IV meiner Arbeit möchte ich dann zeigen, daß und wie durch soziale (= gemeinsame) Notation konstituierte Handlungstexte im Rahmen des Äquivalenzfunktionalen Forschungsparadigmas analysiert werden können.

3.33 Dokumentarische Interpretation und Motivation

Eine weitere Aufgabe in dem von Th.P. Wilson vorgezeichneten Rahmen der Untersuchung der dokumentarischen Interpretation ist die Klärung des Zusammenhangs von dokumentarischer Interpretation und Motivation.

In Kapitel VI meiner Arbeit werde ich zeigen, wie A. Schütz in seinen Untersuchungen zum Problem der Relevanz den Zusammenhang von Auslegung (= dokumentarische Interpretation) und Motivation zu klären versucht.

KAPITEL II: OBJEKT UND VORGANG DER DOKUMENTARISCHEN
INTERPRETATION SPRACHLICHER ÄUSSERUNGEN
aus den Forschungsperspektiven von
J.R. Searle und von E.D. Hirsch.

1.0 Eigene Absicht in Kapitel II.

Nachdem ich in Kapitel I die dokumentarische Interpretation als grundlegend für Konstitution und Verständnis der Sozialwelt beurteilt habe, möchte ich nun in Kapitel II meiner Arbeit, Objekt und Vorgang der dokumentarischen Interpretation im Bereich einfacher und komplexer sprachlicher Äußerungen untersuchen.

Ich werde zunächst in Grundzügen Searles Theorie der Sprechakte (siehe Pkt.2.0) und Hirsch Theorie der Text-Hermeneutik (siehe Pkt.3.0) darstellen.

Im Rahmen einer kritischen Beurteilung werde ich dann 1. durch Vergleich der beiden Theorien (hinsichtlich der Konstitution, des spontanen Verstehens und der wissenschaftlichen Untersuchung sprachlicher Äußerungen) das Objekt und den Vorgang der dokumentarischen Interpretation weiter klären, und 2. Möglichkeiten einer handlungstheoretischen Weiterführung der beiden Theorien kurz untersuchen.

2.0 II_E Elementare sprachliche Äußerungen (Sprechakte)

In diesem Punkt werde ich Searles Theorie der Sprechakte in einigen Grundzügen darstellen.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt.2.0 auf
SEARLE 1971

2.1 II_E 1) Absicht und Ausgangspunkt des Autors

- 2.11 Behandlung einiger Probleme der Sprachphilosophie. Was Searle unter Sprachphilosophie versteht, charakterisiert er selbst kurz so: "Die Sprachphilosophie stellt den Versuch dar, zu philosophisch aufschlußreichen Beschreibungen bestimmter allgemeiner Sprachmerkmale - wie z.B. Referenz, Wahrheit, Bedeutung und Notwendigkeit - zu gelangen, und sie beschäftigt sich nur beiläufig mit bestimmten Elementen einer einzelnen Sprache, obwohl ihre eher empirische und rationale als apriorische und spekulative Forschungsmethode sie natürlich dazu zwingt, genauestens auf die Tatsachen der natürlichen Sprachen zu achten." (S.12) "Die 'Daten' der Sprachphilosophie stammen gewöhnlich aus den natürlichen menschlichen Sprachen, aber viele der Schlüsse - zum Beispiel in Bezug darauf, was es heißt, etwas ist wahr oder stellt eine Behauptung oder ein Versprechen dar - müßten, wenn sie richtig sind, für jede Sprache gelten, in der Wahrheiten oder Behauptungen oder Versprechungen vorkommen. In diesem Sinn geht es in diesem Essay nicht um einzelne Sprachen wie Französisch, Englisch oder Suaheli, sondern um die Sprache." (S.12-13)

2.12 Entwicklung einiger Ansätze zum Aufbau einer Sprachtheorie als Hintergrund für sprachliche Einzelanalysen: "Die Sprachphilosophen der - wie wir sie heute nennen könnten - klassischen Periode der Sprachanalyse, der Periode ungefähr vom Ende des zweiten Weltkrieges bis zu den frühen sechziger Jahren, hatten ein feines Gespür für sprachliche Nuancen und Unterscheidungen, aber sie verfügten nur über einen minimalen oder über gar keinen theoretischen Apparat, mittels dessen sie die von ihnen entdeckten Tatsachen hätten verarbeiten können" (S.199) Dadurch kam es, wie Searle nachzuweisen versucht, zu schwerwiegenden sprachanalytischen Fehlschlüssen.

2.13 Searle beabsichtigt mit seinem Versuch, einige Irrtümer der gegenwärtigen Sprachphilosophie zu korrigieren, keinen Angriff gegen die Sprachanalyse selbst.

2.2 II_E 2) Rekonstruktion des Buchtextes

2.21 Methode und Gegenstand der Untersuchung

2.21.1 Über das Sprechen sprechen:

Problematik linguistischer Charakterisierungen und Erklärungen.

2.21.11 Drei Ebenen des Sprechens: "Wir müssen unterscheiden zwischen (a) Sprechen, (b) charakterisierendem Sprechen und (c) erklärendem Sprechen" (S.28 - z.B. zwischen (a) "Das ist ein Apfel" (S.28, (b) "'Apfel' ist ein Substantiv" (S.28) und (c) "Wenn der unbestimmte Artikel vor einem Substantiv steht, das mit einem Vokal beginnt, gilt im Englischen die Regel, daß dem Artikel ein 'n' angehängt wird, wie z.B. bei 'an apple'". (S.28)

2.21.12 Das Hauptproblem liegt in dem Verhältnis von (a) und (b): "Die Daten von (a) werden wiedergegeben in Aussagen der Art (b)" - dabei gilt es folgendes zu berücksichtigen:

- 1) Die Daten von (a) sind keine natürlichen, sondern institutionelle Tatsachen: dh ihre Notwendigkeit ist von Art der Spielregeln, nicht der Naturgesetze.
- 2) Aussagen der Art (b) beschreiben Aspekte der Fähigkeit zu (a), und zugleich manifestiert sich die Fähigkeit zu (a) auch in den Aussagen der Art (b). Das zu charakterisierende Vermögen ist "selber eine Bedingung der Möglichkeit der Charakterisierung".(S.27)
- 3) Es ist schwierig, vorgängiges Wissen richtig zu formulieren: "Wir alle wissen in einem wesentlichen Sinn, was die Wörter 'verursachen', 'beabsichtigen' und 'bedeuten' bedeuten, aber es ist nicht leicht, genau zu s a g e n , was sie bedeuten. Die Fehler, die wir machen ... sind darauf zurückzuführen, daß z.B. die betrachteten Beispiele nicht ausreichen oder falsch dargestellt werden ..." (S.27) - Die Explikation der Anwendungskriterien von Begriffen stellen Versuche dar, "unsere Begriffe zu erklären", (S.23) und das ist sicher eine Hauptaufgabe der Sprachphilosophie. Wenn jedoch unsere formulierten Kriterien nicht in der Lage sind, die Anwendung der Begriffe zu klären, so ist es wichtig, die formulierten Kriterien zu korrigieren, anstatt die Begriffe zu verwerfen.

2.21.13 Über das Verhältnis von (b) und (c) gibt es keine so großen Kontroversen: "Wie alle Erklärungen müssen sie, um als brauchbar beurteilt zu werden, die Daten, für die sie gelten sollen, erklären, dürfen anderen Daten nicht widersprechen und müssen weitere vage definierte Eigenschaften, wie z.B. Einfachheit, Allgemeinheit und Überprüfbarkeit, aufweisen." (S.28)

2.21.2 Sprechakte als Grundeinheiten sprachlicher Kommunikation.

2.21.21 Grundeinheit ist nicht das Wort, der Satz, das Symbol, sondern die Äußerung eines Wortes, eines Satzes, eines Symbols in einem Sprechakt.

2.21.22 Sprechakte als Mitteilung.

Wenn ich ein Zeichen als Mitteilung auffasse, dann nehme ich an, daß es von einem oder mehreren Menschen mit einer bestimmten Absicht verwendet worden ist. Ich kann ein Zeichen auch als Naturphänomen (als natürliches Anzeichen, wie z.B. das Schreien eines Vogels) betrachten, doch dann verstehe ich es nicht als Mitteilung.

2.21.23 Intendierter illok. Effekt.

Es gibt viele Produkte intentionalen Verhaltens, doch nicht alle Intentionen sind grundlegend für sprachliche Kommunikation.

- 1) "Es wäre z.B. möglich dadurch zu kommunizieren, daß man Möbelstücke in bestimmter Weise anordnet. Eine solche Anordnung von Möbelstücken würde man, wenn man sie verstünde, ganz anders auffassen, als ich z.B. die Anordnung der Möbelstücke in diesem Raum, in dem ich gerade schreibe, auffasse, obwohl die Anordnung in beiden Fällen als das Ergebnis intentionalen Verhaltens angesehen werden kann". (S.31)
- 2) Grundlegend für sprachl. Kommunikation ist nur die Intention, daß der Hörer die Mitteilung versteht. Diesen vom Sprecher intendierten Zweck nennt Searle 'illokutionären Effekt'. Darüber hinaus kann der Sprecher noch verschiedene andere Effekte mit seiner

Äußerung beabsichtigen, z.B. daß der Hörer den Befehl nicht nur versteht, sondern auch ausführt; Searle nennt sie 'perlokutionäre Effekte'. Bei vielen Sprechakten wird über den illokutionären Effekt hinaus kein perlokutionärer Effekt intendiert.

2.21.24 Konvention und Intention.

Sprechakte sind zugleich konventional und intentional determiniert.

- 1) Beispiel: "'Hallo' zu äußern und zu meinen, stellt einen Sachverhalt dar, der bestimmt ist, (a) durch die Intention, den Zuhörer dazu zu bringen zu erkennen, daß er begrüßt wird, (b) durch die Intention, ... daß man ihn dazu bringt zu erkennen, daß man beabsichtigt, ihn zu grüßen, und (c) durch die Intention, ihn dazu zu bringen, daß er die Absicht, ihn zu grüßen, vermöge seiner Kenntnis der Bedeutung des Satzes 'Hallo' erkennt". (S.77) Der Satz "Hallo" stellt "ein konventionelles Mittel zur Erreichung der Absicht dar, einen bestimmten illokutionären Effekt beim Zuhörer hervorzurufen. Wenn ein Sprecher den Satz äußert und ihn meint, so hat er stets die Intentionen (a), (b) und (c)." (S.76)
- 2) Was jemand mit einem Satz meint, den er äußert, ist "mehr als bloß zufällig auf das bezogen..., was der Satz in der jeweils gesprochenen Sprache bedeutet". (S.72) Ohne entsprechenden Bühnenhintergrund ist es manchmal sogar völlig unmöglich, etwas anderes zu meinen, als man sagt: "Mach diesen Versuch: Sag 'Hier ist es kalt' und meine 'Hier ist es warm'. Kannst du es?" (WITTGENSTEIN 1967, Nr.510, S.172).
- 3) Häufig übersteigt jedoch umgekehrt die Intention die Konvention. Daß einer lügen kann oder daß er das,

was er meint, verschieden ausführlich und mit verschiedenen Worten darstellen kann, zeigt, daß er sprachl. Konventionen in Distanz zu diesen Konventionen verwenden kann.

2.22 Die Grundstruktur von Sprechakten.

2.22.1 Drei Arten von Akten: drei Aspekte derselben Äußerungshandlung, nicht drei Handlungen.

- Äußerung von Wörtern, Sätzen ... (ohne Bezug auf ihren Sinn) = Vollzug von "Äußerungsakten" (S.40).
- Hinweisender und zuschreibender Gebrauch von Ausdrücken = Vollzug "propositionaler Akte" (S.40).
- Verwendung der Äußerung als Frage, Befehl, Behauptung... = Vollzug "illokutionärer Akte" (S.40).

2.22.2 Für jede der drei Arten von Akten gibt es eigene Identitätskriterien.

- 1) Äußerungsakte bestehen in der Äußerung von Wortreihen ohne Bezug auf ihren Sinn. Mit verschiedenen Äußerungsakten kann man den gleichen proposit. oder illokut. Akt vollziehen. Beispiel: 'Ich warne dich vor dem Hund; er ist bissig.' ist eine andere Wortreihe als 'Vorsicht, der Hund ist bissig.' - und doch kann mit so verschiedenen Äußerungsakten derselbe illokutionäre und proposit. Akt vollzogen werden.

Andererseits können auch verschiedene illokutionäre oder propositionale Akte mit demselben Äußerungsakt vollzogen werden. Beispiel: Dieselbe Wortfolge 'Der Hund ist bissig.' kann als Warnung geäußert werden aber auch als sachliche Feststellung vor Gericht.

Äußerungsakte verhalten sich zu proposit. und illokutionären Akten "wie z.B. das 'X' auf einen Stimmentzettel machen zum Wählen"! (S.41)

2) Der gleiche propositionale Akt kann verschiedenen illokutionären Akten gemeinsam sein. Beispiel: 'Hans raucht wenig.' (Behauptung), 'Raucht Hans wenig?' (Frage), 'Hans, Rauch wenig!' (Warnung). Umgekehrt kann auch der gleiche illokut. Akt verschiedenen proposit. Akten gemeinsam sein. Beispiel: 'Raucht Hans wenig?' (Frage), 'Geht Angelika spazieren?' (Frage), ...

3) Propositionale Akte können nicht unabhängig von einer bestimmten illokut. Rolle vollzogen werden; nicht alle illok. Akte haben jedoch einen proposit. Gehalt (z.B. 'Au!' oder 'Hurra!')

2.22.3 Wegen der unterschiedlichen Identitätskriterien läßt sich die Analyse der illokutionären Akte von der Analyse der propositionalen Akte trennen.

2.22.31 Typen illokutionärer Akte: z.B. versprechen, warnen, behaupten, danken.

Searle nennt vier Gruppen von Regeln für den richtigen Vollzug illokut. Akte: Regeln des propositionalen Gehalts, Einleitungsregeln, Regeln der Aufrichtigkeit, wesentliche Regeln.

Die Typen illokutionärer Akte unterscheiden sich voneinander durch verschiedene Regeln des proposit. Gehalts, durch unterschiedliche Einleitungsregeln usw.

2.22.32 Struktur proposit. Akte: Die beiden grundlegenden Strukturelemente proposit. Akte sind Referenz und Prädikation. Die Referenz erfüllt die Aufgabe der hinweisenden Identifikation (durch einen singulären Ausdruck bzw. durch eine identifizierende Beschreibung); die Prädikation erfüllt die Aufgabe des Zuschreibens näherer Bestimmungen.

Auf dieselben Merkmale eines Gegenstandes kann man sich in unterschiedlicher Weise beziehen:

einmal zum Zweck der hinweisenden Identifikation (Referenzakt), das anderemal zur Zuschreibung näherer Bestimmungen (Prädikationsakt). Werden Merkmale, die in den zur hinweisenden Identifikation verwendeten Ausdrücken bereits impliziert sind, dem Gegenstand nochmals im Prädikationsakt zugeschrieben, so handelt es sich um eine analytisch wahre Beschreibung.

2.22.4 Abhängigkeit des proposit. Aktes vom illokut. Akt.

2.22.4.1 "Oberflächenstruktur" (S.59) und "Tiefenstruktur" (S.50) sinnvoller Äußerungen:

- 1) Die illokut. Rolle kann in der Oberflächenstruktur einer Äußerung (1) implizit oder (2) explizit angezeigt sein. Beispiele für (1): 'Vorsicht, der Hund ist bissig!' oder auch 'Der Hund ist bissig.'
- 2) Derselben Oberflächenstruktur (a) können unterschiedliche Tiefenstrukturen (b) entsprechen. Beispiele: (a) 'Ich verspreche nicht zu kommen'. Kann bedeuten: (b1) 'Ich verspreche nicht: ich werde kommen.' oder: (b2) 'Ich verspreche: nicht zu kommen.' Andererseits können auch unterschiedliche Oberflächenstrukturen dieselbe Tiefenstruktur repräsentieren. Beispiel: (a1) 'Ich verspreche zu kommen.', (a2) 'Ich verspreche, daß ich kommen werde.', (a3) 'Ich werde sicher kommen.' usw. haben dieselbe Tiefenstruktur: (b) 'Ich verspreche: ich werde kommen.'

2.22.4.2 Verschiedene tiefenstrukturelle Abhängigkeit der Referenz und der Prädikation vom illokutionären Akt. Die Referenz wird relativ unabhängig vom illok. Akt vollzogen. Die Prädikation dagegen geschieht immer in einer bestimmten

'illokut. Form', wobei die Prädikation den Inhalt und der illokut. Akt die Form der Zuschreibungen bestimmt.

$$J(p) = J(RP)$$

J = Illokut. Akt
 (p) = proposit. Akt
 R = Referenz
 P = Prädikation

Beispiele: 'Geh spazieren!' (Aufforderung); 'Wirst du spazieren gehen?' (Frage); 'Gib acht beim Spaziergang.' (Warnung).

I : Aufforderung; Frage; Warnung

p : du - gehst spazieren

R : du

P : - geh spazieren; wirst spazieren gehen;
gib acht beim Spaziergang.

2.22.5 Prinzip der Ausdrückbarkeit

Dieses Prinzip besagt, "daß man alles, was man meinen, auch sagen kann". (S.34) Zwei wichtige von Searle näher untersuchte Spezialfälle dieses Prinzips sind: 1. "Die nicht-explicite Rolle einer Äußerung kann stets explizit gemacht werden ... Natürlich ist es möglich, daß eine gegebene Sprache nicht reich genug ist, um den Sprechern zu erlauben, alles zu sagen, was sie meinen, aber es bestehen keine grundsätzlichen Hindernisse, um sie entsprechend zu bereichern." (S.109) Es ist allerdings auch richtig, daß etwas nicht explizit gemacht werden kann, "ohne daß wieder andere Dinge impliziert sind". (S.109) 2. Die hinweisende Identifikation eines Gegenstandes kann stets durch identifizierende Beschreibungen ergänzt werden.

2.23 Kritik sprachanalyt. Fehlschlüsse.

Der Sinn eines Ausdrucks kann nicht unabhängig von dessen Funktion innerhalb eines Sprechaktes analysiert werden, jedenfalls nicht angemessen. Wird ein Ausdruck sprachwidrig verwendet, so bleibt die Frage offen, gegen welche Art von Regeln genau verstoßen wird. Das einfache Schlagwort "Bedeutung gleich Gebrauch" hilft hier nicht weiter. Es enthält z.B. "keinen Hinweis auf die Unterscheidung zwischen solchen Merkmalen der Äußerung, die allein der Verwendung des zu analysierenden Wortes zuzuschreiben sind, und solchen die auf anderen Eigenschaften der Sätze oder ganz äußerlichen Faktoren beruhen". (S.222)

Die einfache "Gleichsetzung von Bedeutung und Gebrauch" (S.220) wurde - wie Searle in seinem Buch zeigt - zu einer Hauptursache für drei sprachanalyt-Fehlschlüsse. Einer davon ist der sog. Behauptungsfehlschluß: "Die Behauptung zum Beispiel, daß ich mich an meinen Namen erinnere, ist sinnlos, wenn sie nicht durch den Zusammenhang gerechtfertigt ist. Aber diese Sinnlosigkeit hängt keineswegs mit dem Begriff des Erinnerns zusammen, sondern damit, was es bedeutet, etwas zu behaupten. Der allgemeine Charakter des Behauptungs-Fehlschlusses besteht also darin, daß er die Bedingungen für eine vollständige Behauptung mit den Bedingungen für die Anwendbarkeit bestimmter Begriffe verwechselt." (S.218)

5.0 II_K Komplexe sprachliche Äußerungen (Texte)

In diesem Punkt werde ich Hirsch' Theorie der Hermeneutik in einigen Grundzügen darstellen.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt. 5.0 auf HIRSCH 1972.

5.1 II_{K1}) Absicht und Ausgangspunkt des Autors.

5.11 "Dieses Buch ist als Beitrag zur allgemeinen hermeneut. Theorie mit besonderer Berücksichtigung des Problems der letztlich zuverlässigen Richtigkeit von Textauslegungen konzipiert worden." (S.8) Hirsch versucht nachzuweisen, daß das Ziel jeder echten Wissenschaft - nämlich "die Gewinnung einer fest begründeten Übereinstimmung darüber, daß eine Gruppe von Schlußfolgerungen wahrscheinlicher ist als eine andere" (S.9) - auch für die Interpretation von Texten gilt und erreichbar ist: Auch "bei der Interpretation kann auf den Moment der Ahnung der des kritischen Verständnisses folgen. Der Moment der Ahnung ist unmethodisch, intuitiv, auf Sympathie gegründet - er ist ein Raten mit Fantasie, ohne den es keinen Anfang gibt. Der zweite, kritische Moment der Interpretation mißt den ersten an hohen intellektuellen Maßstäben, indem er diesen an dem gesamten zur Verfügung stehenden relevanten Wissen überprüft." (S.10-11)

5.12 Die Autoren, denen sich Hirsch - wie er selbst sagt - für seine "grundsätzlichen Ideen in der Hauptsache zu Dank verpflichtet" (S.12) weiß, sind: "Ferdinand de Saussure, Wilhelm Dilthey, Edmund Husserl, John Maynard Keynes, Karl Popper, Hans Reichenbach und Friedrich Schleiermacher". (S.12)

3.13 In den Kapiteln 2 und 3 sowie in Anhang III des Buches werden primär die Prinzipien der Konstitution sinnvoller Äußerungen und ihres Verständnisses dargelegt.

In den Kapiteln 4 und 5 des Buches wird der Nachweis geführt, daß und wie richtiges Interpretieren und Beurteilen erreichbar ist.

3.2 II_{K2}) Rekonstruktion des Buchtextes

3.21 Text-Konstitution und -Erschließung.

3.21.1 Sinn und Typisierung

- 1) Sinntypen. Die Fähigkeit etwas wiederzuerkennen setzt eine "Brücke" zwischen früherer und gegenwärtiger Erfahrung voraus. Dieses Dritte entsteht durch Gleichsetzung mehrerer Einzelfälle hinsichtlich bestimmter Merkmale, dh durch Typisierung. Einem rein individuellen Sinn würde jede Wiedererkennbarkeit fehlen.

Unser Verstehen basiert auf typisiertem Sinn (jedenfalls können wir nur typisierten Sinn, sog. Sinntypen untersuchen). Es besteht jedoch ein unendlicher Spielraum möglicher Typisierung nach verschiedenen Merkmalen und auf verschiedenen Abstraktionsebenen. "Auf der Ebene des Wortsinns sind alle Typen ungeachtet ihrer ursprünglichen Herkunft, gelernte Typen". (S.325)

- 2) Sinntypen sind offene Typkonzeptionen. Sie haben als nur teilweise bestimmte Modellvorstellung neben expliziten Merkmalen immer einen 'offenen Bereich' der Vagheit.
Die Vagheit einer bestimmten Typkonzeption kann durch Vermehrung der expliziten Merkmale sowie durch den

Kontext anderer Typkonzeptionen eingeschränkt werden. Eine vollständige Beseitigung der Vagheit würde bedeuten, daß der Typ nur noch "einen einzigen Fall subsummieren könnte und daher vom Standpunkt der Erkenntnis aus, das wäre, was wir normalerweise als 'Individuum', nicht als 'Typ' bezeichnen." (S.326)

- 3) Typkonzeptionen haben für unsere Wahrnehmung bzw. Erfahrung eine heuristische und zugleich konstitutive Funktion. Weil unser Erkennen zeitabhängig und selektiv ist, sind Typkonzeptionen als vereinheitlichender Hintergrund unentbehrlich. Die Hintergrunderwartungen können jedoch enttäuscht werden, was uns veranlaßt, den heurist. Typ durch einen anderen zu ersetzen; wir sagen dann meist, wir hätten uns getäuscht, es sei doch etwas anderes gewesen. Doch wie sehr "der heuristische Typ auch im Prozeß des Erkennens verändert worden sein mag", (S.328-329) als seine jeweils letzte Stufe ist er immer auch konstitutiv. Er strukturiert unsere jeweils gegenwärtige Wahrnehmung bzw. Erfahrung.

"Typkonzeptionen sind nicht weniger konstitutiv für die Erfahrung als Zeit, Raum und Kausalität". (S.329)
Im Unterschied zu diesen liegen sie jedoch nicht ein für allemal fest, sondern sind änderbar. (Siehe Pkt.3.21.3)

- 4) Typkonzeptionen sind mitteilbar, soweit ihre Implikationen konventionell geregelt sind. Die Mitglieder einer Gemeinschaft sind normalerweise in der Lage, die Äußerung eines bestimmten Sinntyps zu verstehen, dh seine richtigen Implikationen hinzuzufügen.
- 5) Die Determination des Wortsinns geschieht durch Konvention und Intention: a) Niemand kann eine Äußerung verstehen, der die Sprache dieser Äußerung nicht kennt. b) Die Sprache als gemeinsam geteiltes Sprachsystem steckt jedoch nur die Möglichkeiten

sinnvoller Äußerungen ab; bestimmt wird der Wortsinn erst durch die Intention des Autors, der einige der sprachl. Möglichkeiten aktualisiert und spezifiziert.

- 6) Wortsinn als intentionales Objekt für den Interpreten - Kritik am psychologistischen Sinnbegriff: Die psychologistische Auffassung identifiziert Sinn "mit einem Komplex geistiger Vorgänge" (S.53) Die phänomenolog. (wie auch die sprachanalytische) Kritik zeigt jedoch klar, daß die Gegenstände der Wahrnehmung bzw. des Bewußtseins keineswegs identisch sind mit den subjektiven Wahrnehmungs- und Bewußtseinsakten, die auf die Gegenstände gerichtet sind: "was man sieht, wenn man einen Tisch ansieht", ist nicht "die Wahrnehmung eines Tisches" (S.58), sondern der Tisch. Eine unbegrenzte Anzahl verschiedener Wahrnehmungs- bzw. Bewußtseinsakte können auf das gleiche intentionale Objekt gerichtet sein. Das gilt auch für den Wortsinn als intentionales Objekt des Interpreten; der Wortsinn ist weder faktisch noch logisch dasselbe wie die verschiedenen interpretativen Verfahren, die auf ihn gerichtet sind.
- 7) Wortsinn und Bedeutung: Der Wortsinn ist der vom Autor intendierte Sinn_{typ}. Die Bedeutung des Wortsinns dagegen ergibt sich aus der Beziehung des Wortsinns zu anderem, z.B. zu unbeabsichtigten symptomatischen Äußerungen oder zum bloßen Sachgehalt (der abhängt von der jeweiligen Sachkenntnis des Autors) der Äußerung.
- Die nicht-bewußten Implikationen eines Sinn_{typs} sind keineswegs identisch mit dessen möglichen Bedeutungen: Implikationen sind konventionell determiniert. Das Bild vom Eisberg trifft hier gut:
- (a) Der sichtbare Teil symbolisiert den bewußten Sinn,
 - (b) der unsichtbare Teil die konventionell determinierten Implikationen und
 - (c) das umgebende Meer die

Unendlichkeit möglicher Bedeutungen. Wird der Unterschied zwischen den Implikationen eines Sinntyps und dessen möglichen Bedeutungen verwischt, dann gibt es kein Kriterium mehr für richtiges Interpretieren; jedes kann mit jedem bedeutungsmäßig verknüpft werden.

3.21.2 Komplexe Sinntypen

- 1) Antizipierende Vorstellungen vom Sinn des Ganzen:
Die zeitliche Abfolge der Wörter und Sätze erfordert in komplexen Äußerungen eine übergreifende Vorstellung vom Sinn des Ganzen.

- 1.1) "Da die Wörter in einer bestimmten Reinenfolge aneinander gefügt werden, und da die Wörter, die später kommen, dem Bewußtsein nicht zugleich mit den hier und jetzt erlebten Wörtern gegenwärtig sind, muß der Sprecher oder der Hörer eine antizipierte Vorstellung vom Ganzen haben, durch welche die gerade erlebten Wörter verstanden werden, und zwar in ihrer Eigenschaft als Teile, die in einem Ganzen wirken." (S.109-110) (Zum Ausdruck "Wörter" siehe Pkt.4.11.4.-2)).

Da die Wörter selbst Sinntypen sind, "empfiehlt es sich, jeden Typ, der den ganzen Sinn einer Äußerung umfaßt, mit dem traditionellen Ausdruck 'Genre' zu bezeichnen". (S.97)

- 2) Das vom jeweiligen Autor in seiner Äußerung tatsächlich intendierte Genre (das sowohl für die Konstitution seiner Äußerung wie für deren richtiges Verständnis konstitutiv ist) nennt E.D.Hirsch das 'wahre Genre' der Äußerung.
- 2.1) Auch das jeweilige wahre Genre muß, soll es mitteilbar sein, immer an Sinntypen des üblichen

Sprachgebrauchs anknüpfen. Das schließt - wie wir bereits bei einfachen Sinntypen gesehen haben - die Variabilität individueller Äußerungen nicht aus.

- 2.2) Die große Variabilität individueller Äußerungen hat drei strukturelle Gründe: 1) Der Autor kann aus einer Vielzahl üblicher Genre-Konzepte auswählen. 2) Jedes Genre-Konzept läßt als 'offene Typenkonzeption' einen mehr oder weniger breiten Spielraum für mögliche 'Erfüllungen' (dh für mögliche Verwirklichungen der intendierten Absicht). 3) Der Autor kann durch metaphorische Verwendung üblicher Genre-Konzepte neue Genre-Konzepte erzeugen (siehe Pkt.3.21.3)
- 3) Das wahre Genre determiniert die Implikationen der Äußerung; es ist die wesentliche Kontext-Komponente. "Alles andere im Kontext ist nur Hinweis auf das wahre Genre und besitzt an sich nicht die zwingende Kraft, einen Teil des Sinns mitzubestimmen." (S.116)
- "Unter Kontext verstehen wir eine geschlossene Vorstellung des Gesamtsinns, die eng genug ist, um den Sinn eines Teiles zu bestimmen; gleichzeitig benützen wir das Wort, um das im Milieu Vorgegebene zu bezeichnen, das es uns ermöglicht, eine richtige Vorstellung vom Ganzen zu konzipieren." (S.115)
- 4) Das Kriterium "für den Einschluß oder Ausschluß von Implikationen ist nicht, was dem Autor bewußt war, sondern ob die Implikationen zu dem von ihm gewollten Sinntyp, dem wahren Genre der Äußerung gehören oder nicht." (S.159)
- "Beim Beispiel 'Hamlet' wiesen wir die Implikation zurück, daß Hamlet mit seiner Mutter schlafen wollte, weil wir von der Annahme ausgingen, daß

solen eine Implikation nicht zu dem von Shakespeare gewollten Sinntyp gehört. Wir wiesen die Implikation nicht zurück, weil Shakespeare an sie nicht dachte ..." (S.159)

- 5) Die Implikationen sind selbst Sinntypen, die jedoch als Unter- oder Teil-Sinne des intendierten Gesamtsinns (dh des wahren Genre-Konzepts) fungieren. Dabei kann jeder einzelne Wortsinn unter mehr als ein wahres Genre subsummiert werden.
- 6) Die richtige Betonung der einzelnen Implikationen ist für den Sinn der Äußerung fast ebenso wichtig, wie die Implikationen selbst. Beispiel: Die phonet. Betonung des Satzes "Ich gehe morgen in die Stadt" (S.132): "Wenn wir die Hauptbetonung nacheinander auf jedes einzelne Wort legen, so erhalten wir jeweils einen anderen Sinn." (S.132)
Entscheidend für die Bestimmung der richtigen Betonung von Implikationen ist die 'Idee der Äußerung', dh ihr vom Autor intendierter Gesamtsinn, das wahre Genre-Konzept. Was eine Implikation wichtiger macht als eine andere ist ihre Funktion im Sinngehalt der Äußerung.
- 7) Richtiges interpretatives Beschreiben hängt entscheidend vom richtigen Erschließen des wahren Genre-Konzepts der Äußerung ab.
 - 7.1) Verständnisleitende Vermutungen über das vom Autor intendierte wahre Genre-Konzept sind dabei für den Interpreten ein unentbehrliches heuristisches Werkzeug.
 - 7.2) Dieses Werkzeug hat jedoch die Eigenart, daß es nicht einfach weggelegt werden kann, sobald ein

bestimmtes Verständnis erreicht worden ist. Die Vermutung des Interpreten über den Gesamtsinn der Äußerung "beeinflußt in sehr beträchtlichem Umfang sein Verständnis der Einzelheiten": (S.102) wir finden, was wir zu finden erwarten.

- 7.3) Es stimmt jedoch nicht, daß unsere Interpretationen gänzlich von unseren verständnisleitenden Vermutungen (unseren Erwartungen, unserem Vorverständnis, unserem ersten Urteil unseren Vorurteilen...) abhängen; wäre dies der Fall, so würden wir niemals erkennen, daß wir etwas mißverstanden haben. Nicht alle Einzelzüge "sind vom Genre abhängig ... und nicht alles ist beim Verstehen von Wörtern variabel". (S.103)
- 7.4) Die Beschreibung "des hermeneutischen Zirkels in den 'termini' von Genre und Einzelzug anstatt von Teil und Ganzem" (S.103-104) nimmt ihm den geheimnisvollen und paradoxen Charakter. Es besteht zwar eine Interdependenz, aber sie ist 1. nicht vollständig und 2. in überprüfbarer Weise rekonstruierbar.
- 8) Familienähnlichkeit verschiedener Texte - der verständnislose Gebrauch allgemeiner Genre-Klassifikationen:
- 8.1) Die moderne Literaturwissenschaft geht meist davon aus, "daß das Studium der Literatur literarisch sein müsse, ebenso wie das Studium und die Interpretation philosophischer Texte 'philosophisch' zu sein hätten". (S.146) Diese programmatische Idee ist aus der "Reaktion auf den Positivismus des 19.Jahrhunderts und seine Bemühungen um bloße Fakten und Kausalzusammenhänge" (S.185) entstanden: "Die modernen Literaturwissenschaftler haben mit Recht die Gleichsetzung von Literaturwissenschaft und Naturwissenschaft kritisiert, da sie ebenso

undurchführbar wie uninformativ ist. Literatur ist ein Gegenstand mit besonderen Eigenschaften, der auch seine ihm eigentümlichen Begriffe und Methoden verlangt." (S.185)

- 8.2) Behandelt man einen literarischen Text als Naturgegenstand oder auch nur als ein historisches Dokument oder eine Biographie, so verfälscht man seine Eigenart. Das soll nicht bestritten werden. Das Problem ist jedoch, daß es keine deutlichen und festen Grenzen zwischen den allgemeinen Genre-Klassifikationen gibt, sondern nur eine Art 'Familienähnlichkeit': wir nennen einen Text literarisch oder philosophisch, "weil er eine gewisse Ähnlichkeit mit einigen, wenn auch nicht mit allen Texten besitzt, die diesen Namen tragen" (S.148). Es gibt jedoch in der Regel "nicht ein einziges spezifisches Charakteristikum, das ihnen allen gemeinsam wäre". (S.148: "Um es noch deutlicher auszudrücken: es gibt weder eine philosophische Interpretation der Philosophie noch eine literarische Interpretation der Literatur, aber es gibt ganz gewiß die wahre Interpretation eines Textes." (S.149)
- 8.3) Der Fehler liegt nicht bei den allgemeinen Klassifikationen, "sondern bei ihrem unangemessenen und verständnislosen Gebrauch" (S.150): Konstitutiv für richtige Interpretation ist die richtige Erschließung des wahren Genres des Textes; allgemeine Genre-Klassifikationen sind dabei ein unverzichtbares heuristisches Werkzeug in der Hand des Interpreten; sie sind jedoch ein unzureichender Ausgangspunkt für die Bestimmung des Textsinns selbst.

2.21.5 Entstehung neuer Sinntypen

- 1) "Wie kann ein Interpret wissen, welche Implikationen wichtig sind und welche nicht, wenn er dem jeweiligen Sinntyp nie zuvor begegnet ist?" (S.134)
Ein neuer Sinntyp enthält stets Merkmale schon vertrauter allgemeinerer Typkonzepte. Ein völlig neuartiger Sinntyp wäre weder mitteilbar noch überhaupt formulierbar. Der Interpret kann also einen neuen Sinntyp stets als zugehörig zu einem allgemeineren Typkonzept identifizieren. Doch wie können neue Sinntypen in ihrer spezifischen Eigenart verstanden werden?
"Niemand würde je einen neuen Sinntyp erfinden oder verstehen, wenn er nicht fähig wäre, Analogien zu erkennen und neuartige Subsummierungen unter bekannte Typen vorzunehmen."
- 2) Neue Sinntypen entstehen durch metaphorische Ausweitung (d.h. ein vertrauter Ausdruck erhält eine neue Sinndimension) und/oder metaphor. Verbindung (d.h. bereits vertraute Ausdrücke werden zu einem neuen verschmolzen). "Durch einen imaginativen Sprung wird das Unbekannte dem Bekannten angenähert" (S.136-137), wodurch das Bekannte neue Züge erhält. Jede Metapher ist "ein Sprung ins Unbetretene" (S.138).
- 3) Allgemeine Genre-Konzepte sind keine präexistenten Gattungsformen. Sie sind vielmehr weitgefaßte Typkonzeptionen, durch deren metaphor. Verwendung sich ein Autor und seine Hörschaft auf Neues hin orientieren: "Byrons Erfindungsgabe wurde von älteren Genre-Konventionen geleitet und genährt, aber es ist dennoch offensichtlich, daß die Genrevorstellung von 'Don Juan' eine Eigenleistung Byrons ist, eine neue Art die vorher nicht existierte". (S.138) - wenn der Interpret 'Don Juan' ein Epos nennt, hat er noch sehr

wenig geklärt: seine Verwendung eines solchen Terminus "sollte ebenso metaphorisch sein wie sie es für Byron selbst war". (S.141)

Allgemeine Genre-Konzepte repräsentieren etwas Reales nur in dem Maß, in dem sie Konventionen repräsentieren, die vom Dichter bzw. Sprecher tatsächlich benützt wurden.

- 4) Das metaphor. Verhältnis zwischen alten und neuen Genre-Konzepten ist nicht einfach genealogisch: Ein neues Genre kann durch metaphorische Verwendung verschiedener bekannter Genre-Konzepte geschaffen werden. Umgekehrt können mehrere neue Genres durch verschiedene metaphorische Verwendung eines einzigen bereits bekannten Genre-Konzepts entstehen.

3.22 Kritische Text-Interpretation.

3.22.1 Erschließung des Sinns physischer Zeichen.

Jedes Verständnis und jede Interpretation ist "Erschließung des Sinns physischer Zeichen" (S.172).

- 1) Es ist grundlegendes Erfahrungswissen, "daß niemand eine Äußerung verstehen kann, der die Sprache dieser Äußerung nicht kennt". (S.172) So ist es auch "völlig unmöglich, den Sinn eines Textes in anderen, neuen Termini auszudrücken, sofern wir nicht vorher den Text in seinen eigenen Termini verstanden haben." (S.172)
- 2) "Jeder, der glaubt, eine Äußerung zu verstehen, versteht sicherlich i r g e n d e i n e n Sinn... Das Problem besteht darin, zu entscheiden, ob das gefundene Verständnis wahrscheinlich richtig ist." (S.172)
- 3) Die Hauptthese von Hirsch: "Richtiges Interpretieren

ist ein durchführbares Unternehmen, trotz der anscheinenden Gesetzlosigkeit der Textkommentierung." (S.164)

3.22.2 Verschiedene und unterschiedliche Interpretationen.

- 1) "Wie kann Übereinstimmung über den Sinn eines Textes erreicht werden, wenn sich jede bekannte Interpretation eines jeden Textes immer in gewisser Weise von jeder anderen Interpretation des Textes unterscheidet?" (S.165)

Aus der Tatsache, "daß alle Interpretationen verschieden sind" (S.166) folgt weder "alle plausiblen Interpretationen seien nützlich und paßten zueinander" (S.166), noch, daß alle Interpretationen völlig subjektiver, "zeitlich gebundener Natur und nicht miteinander zu vereinbaren seien". (S.166). Zwei Interpretationen können in dem "Vokabular, in dem sie geschrieben sind" (S.166), und in den "Zwecken, denen sie dienen sollen" (S.166), stark voneinander abweichen und dennoch "zu einer identischen Erschließung des Sinns führen". (S.166). Umgekehrt "können zwei Interpretationen sich in Vokabular und Zweck sehr ähnlich sein, aber dennoch zu zwei völlig verschiedenen Auslegungen des Sinns führen". (S.166) - Im ersten Fall sprechen wir von verschiedenen, im zweiten Fall von unterschiedlichen Interpretationen.

- 2) Verschiedene Interpretationen sind nicht notwendigerweise unterschiedlich. Sie können sich a) in verschieden großer Ausführlichkeit b) um verschiedene Arten und Bereiche von Implikationen desselben Sinn-typs bemühen. - Beispiele dafür "begegnen uns ständig bei unseren visuellen Erlebnissen. Wenn zwei Beobachter ein Gebäude von verschiedenen Standpunkten aus

betrachten, so sieht jeder von ihnen ganz verschiedene Aspekte des Gebäudes, und doch sehen beide ... dasselbe ganze Gebäude." (S.169) Ähnlich ist es, "wenn ein Interpret Züge bemerkt oder betont, die von den von einem anderen bemerkten verschieden sind. Die explizierten Komponenten des Sinns sind verschieden, doch liegt ein Bezug auf den gleichen Sinn vor." (S.170) Ein kurzer und unvollständiger Textkommentar kann völlig übereinstimmen mit einem um vieles detaillierteren Kommentar. Diese Vereinbarkeit hat ihren Grund in der Identität des Sinn-
ganzen, des Sinntyps, auf den sich beide Kommentare verschieden beziehen. (Siehe Pkt. 3.21.1 - 6)

3.22.3 Zwei Phasen des interpretativen Vorgangs: spontane Erschließung des Sinns durch spontanes Verständnis (oder einfach 'Verständnis') und kritische Überprüfung der Richtigkeit solcher Erschließungen durch 'kritische Interpretation' (oder einfach: 'Interpretation').

Hirsch verwendet den Ausdruck "Interpretation" (bzw. "kritische Interpretation") nicht nur für den Vorgang der kritischen Prüfung spontaner Sinnerschließungen, sondern auch für den gesamten Interpretationsvorgang, der beide Phasen (Sinnerschließung und kritische Prüfung) umfaßt. Man muß manchmal stark auf den Kontext achten, um klar zu erfassen, ob Hirsch mit "Interpretation" die Phase der kritischen Prüfung allein, den gesamten Interpretationsvorgang oder schließlich spontane Sinnerschließung im Zusammenhang mit dem gesamten Interpretationsvorgang meint. Eine krit. Interpretation wird manchmal unser spontanes Verständnis nur **v e r t i e f e n** - dann "erleben wir nicht das Gefühl eines Konfliktes mit

unseren früheren Vorstellungen". (S.167) Zwar legt die krit. Interpretation "Implikationen offen, an die wir nicht ausdrücklich gedacht hatten, aber sie ändert nicht unsere bestimmende Vorstellung vom Textsinn". (S.167) Es handelt sich nur um verschiedene, nicht um unterschiedliche Interpretationen des Textsinns.

In manchen Fällen wird jedoch eine krit. Interpretation unser spontanes Verständnis grundlegend **v e r ä n d e r n** - statt eine Bestätigung zu erleben, werden wir gezwungen, unsere ursprüngliche Ansicht zu revidieren. Es handelt sich um unterschiedliche, nicht nur um verschiedene Interpretationen.

3.22.4 Hypothetische Strukturierung interpretativer Verfahren - Logik der Geltungsprüfung.

"Die Aufgabe der Geltungsprüfung besteht darin, unterschiedliche Erschließungen, zu denen das Verständnis gelangt ist, gegeneinander abzuwägen", (S.216) und zu entscheiden, welche von ihnen wahrscheinlich die richtige ist.

Hirsch spricht von "gültiger Schlußfolgerung" (als Ziel der Geltungsprüfung), "wenn sie durch überzeugende Argumentation erreicht wurde, auch wenn sie möglicherweise nicht mit Sicherheit richtig ist". (Fußnote S.217) Der Ausdruck "verifizierte Schlußfolgerung", der auf "direkte Bestätigung und Gewißheit" (Fußnote S.217) hinweist, würde zu endgültig klingen.

3.22.41 Hermeneutischer Zirkel - die Eigenschaft von Interpretationen sich selbst zu bestätigen: "Das besondere Problem der Interpretation besteht darin, daß Gewißheit sehr oft notwendig und unvermeidlich zu sein **s c h e i n t**, während sie es tatsächlich niemals ist." (S.209)

- 1) Die Unwilligkeit vieler Interpreten, ihr Gefühl der Gewißheit aufzugeben, ist nicht nur ein psycholog. Problem, sondern ein sachlogisches, dh "ein Gefangensein im hermeneut. Zirkel." (S.212) Eine interpretative Hypothese, dh eine Vermutung über das wahre Genre neigt dazu, eine sich selbst bestätigende Hypothese zu sein." (S.211) Sie läßt sich nicht einfach gegen eine andere austauschen, denn die Einzeldaten, auf die sich die Hypothese stützt, sind keine feste Gegebenheit; sie werden zum Teil durch eben diese Hypothese in ihrem Sinn erst festgelegt. Wird ein Text unter unterschiedlichen Genre-Vorstellungen erschlossen, so werden viele Einzeldaten unterschiedlich wahrgenommen.

Es ist für den Interpreten schwierig an seiner Genre-Vorstellung zu zweifeln, da die wahrgenommenen Einzeldaten seine Vorstellung ganz klar stützen; erst auf der Basis einer andersartigen Genre-Vorstellung würden sich viele der Einzeldaten ändern.

- 2) Gäbe es kein vom Gesamtsinn des Textes unabhängiges Beweismaterial z.B. aus anderen Quellen, wie Datierung, Autorenschaft, Milieu usw. (S.251), wäre der Zirkel undurchbrechbar.
- 3) Der Glaube an die Möglichkeit eines bloßen Elektivismus "gründet sich auf mangelndes Verständnis der Tatsache, daß jede Interpretation notwendigerweise zu einem ganzen Sinn in Beziehung steht." (S.219)

3.22.42 Wahrscheinlichkeitsurteile.

- 1) Die meisten Wahrscheinlichkeitsurteile, die wir im Alltagsleben fällen, lassen sich nicht in numerischen Quantitäten ausdrücken. Wir operieren mit Kategorien "wie 'mehr', 'weniger', 'sehr' und 'ein

wenig'". (S.221) Dieser Mangel an Exaktheit beeinträchtigt jedoch nicht die Richtigkeit oder Unrichtigkeit von Wahrscheinlichkeitsurteilen: "Man kann leicht und richtig beurteilen, daß ein Haufen Sand größer ist als ein anderer, ohne daß man in der Lage ist, die genaue Anzahl der in jedem Haufen vorhandenen Körner oder auch nur das relative Verhältnis des einen Haufens zum anderen zu schätzen." (S.221)

- 2) Wahrscheinlichkeitsurteile sind Schlußfolgerungen vom Bekannten auf das Unbekannte. Solche Schlußfolgerungen setzen voraus, daß das Unbekannte dem Bekannten mehr oder weniger angenähert werden kann, weil "alle Glieder derselben Klasse die Neigung besitzen, sich in derselben Weise zu verhalten." (S.223) Hirsch charakterisiert den Vorgang folgendermaßen: "Die bekannten Aspekte des Gegenstandes erlauben es uns, ihn in eine Klasse einzureihen, die einige der gleichen Einzelzüge aufweist. Je mehr wir über den Gegenstand wissen, desto genauer und verlässlicher können wir die Klasse bestimmen. Dann stellen wir auf der Grundlage des uns über andere Individuen, die zur gleichen Klasse gehören, Bekannten, Vermutungen darüber an, daß die unbekannten Einzelzüge eines jeden derartigen Gegenstandes dieselben sind wie die entsprechenden Züge der meisten Individuen der Klasse, jedenfalls daß dies öfter als nicht der Fall ist". (S.224)
- Könnten wir das Unbekannte "nicht unter irgendeine Art bekannter Klasse subsumieren", dann könnten wir "auch keine Wahrscheinlichkeitsurteile abgeben". (S.223) Wir hätten keine Methode um das Unbekannte dem Bekannten zu assimilieren.

- 3) Wahrscheinlichkeitsurteile besitzen "eine notwendige Beziehung nur zu dem Beweismaterial, auf das sie sich gründen". (S.222) Bezogen auf das zugrundegelegte Beweismaterial kann ein Wahrscheinlichkeitsurteil richtig, bezogen auf die noch unbekannte Realität jedoch falsch sein.
- 4) Auch Textinterpretation beruht "von der Erschließung eines Textes bis zur Feststellung der Richtigkeit einer bestimmten Erschließung" (S.222) auf Wahrscheinlichkeitsurteilen. Auch hier setzen die Schlußfolgerungen vom Bekannten auf das Unbekannte voraus, daß der Text als Gegenstand der Interpretation unter eine Klasse ähnlicher Fälle subsummiert werden kann.

3.22.43 Geltungsprüfung interpretativer Hypothesen.

- 1) Interpretative Hypothesen sind Wahrscheinlichkeitsurteile; sie können durch Beweismaterial gestützt oder widerlegt werden.
- 2) Bei widersprüchlichen interpretativen Hypothesen ist jedoch normalerweise "der direkte Weg der Feststellung der Falschheit nicht gangbar". (S.230) Wir müssen uns "unseren Weg durch ein Dickicht von Wahrscheinlichkeitsurteilen, die wir auf der Basis des vorhandenen Beweismaterials aufstellen, bahnen." (S.230) Aus Gesamthypothesen müssen Teilhypothesen abgeleitet werden, die zunächst in ihrer Richtigkeit jede für sich und sodann in ihrer Relevanz für die Gesamthypothese zu überprüfen sind.
- 3) Bei der Überprüfung widersprüchlicher Interpretationen sollen alle bekannten relevanten Daten berück-

sichtigt werden: die textimmanenten ebenso wie die 'äußeren'.

Manchmal ist es möglich, "zwei einander widersprechende Interpretationen lediglich auf der Grundlage textimmanenter Beweise zu vergleichen, doch ist diese Gelegenheit weit seltener als viele Interpreten glauben". (S.240)

- 4) Wie läßt sich die Relevanz von Beweismaterial bestimmen? Aus der Struktur der Wahrscheinlichkeitsurteile "ergibt sich, daß jenes Beweismaterial relevant ist, welches dazu dient, die subsummierende Klasse einzugrenzen, und das die Anzahl der Fälle innerhalb der subsummierenden Klasse vermehrt". (S.234)

- 5) Nicht alles relevante Beweismaterial ist gleich wichtig. Wie läßt sich das jeweilige Gewicht des relevanten Beweismaterials bestimmen?
Aus der Struktur der Wahrscheinlichkeitsurteile ergibt sich, "daß die Beweiskraft der engsten subsummierenden Klasse stets am stärksten ist". (S.236)

- 5.1) "Liegt widersprüchliches Beweismaterial aus zwei unterschiedlichen subsummierenden Klassen vor, so sollten wir zunächst versuchen eine dritte, engere Klasse zu bilden, indem wir die definierenden Züge der Klassen kombinieren. Ist dies unmöglich, und stehen die auf die zwei Klassen gegründeten Urteile in Widerspruch zueinander, so müssen wir entscheiden, welches Urteil das wahrscheinlichere ist, indem wir die Menge der zu den subsummierenden Klassen gehörenden Einzelfälle und die relative Häufigkeit des vorherrschenden Zugs innerhalb der Klassen vergleichen. Solche Vergleiche sind jedoch oft unzuverlässig und führen selten zu sicheren Ergebnissen." (S.250)

- 6) Zusammenfassung der Prinzipien, "nach denen sich Entscheidungen über Gewicht und Relevanz interpretativen Beweismaterials richten müssen". (S.250)
- 6.1) Eine verlässliche Geltungsprüfung erfordert, daß "alles relevante Beweismaterial, sei es nun 'textimmanent' oder 'äußerlich', in die Betrachtung einbezogen" (S.250) wird.
- 6.2) Beweismaterial gilt dann als relevant, "wenn es dazu dient, eine Klasse, unter welche das Objekt der Interpretation (ein Wort oder ein ganzer Text) subsummiert werden kann, zu definieren, oder wenn es die Zahl der zu einer solchen Klasse gehörenden Einzelfälle erhöht". (S.250)
- 6.3) Das relative Gewicht eines Wahrscheinlichkeitsurteils, "das auf solches Beweismaterial gegründet ist, richtet sich nach der relativen Enge der Klasse, der Menge der Einzelfälle innerhalb der Klasse und nach der relativen Häufigkeit des jeweiligen Einzelzugs bei diesen Fällen". (S.250)
- 7) "Die Anwendung dieser Prinzipien bei der Beurteilung zweier Interpretationen vollzieht sich auf zwei Ebenen" (S.250): auf der Ebene des Genres und auf der Ebene der Details.
- Die Prüfung der Vermutungen über das wahre Genre "sollte für sich allein durchgeführt werden, isoliert von vielen sie stützenden textimmanenten Zügen, weil jene Züge bis zu einem gewissen Grade durch diese generische Vermutung selbst hervorgebracht wurden. Das Beweismaterial, das sich in dieser Vermutung niederschlägt, ist somit teilweise 'äußerlich' - Datierung, Autorenschaft, Milieu usw. - aber es ist notwendigerweise auf solch unzweifelhaft textimmanente Züge, wie Vokabular, Form und Titel, gegründet." (S.251)

Auch als Beweismaterial für Wahrscheinlichkeitsurteile über Details sollte 'textimmanentes' und 'äußeres' herangezogen werden.

3.23 Kritische Text-Beurteilung

3.23.1 Kritische Interpretation und kritische Beurteilung.

- 1) Der Zweck eines Kommentars kann einfach darin bestehen, "den Sinn eines Textes anderen Personen verständlich zu machen" (S.170); häufig besteht jedoch der Hauptzweck darin, die Bedeutung des Textes für gegenwärtige, vergangene oder zukünftige Situationen, für die Stützung eines Arguments, als Quelle für historische Kenntnisse usw. aufzuzeigen.
- 2) Man versteht (interpretiert) einen Sinn und man beurteilt seine Bedeutung. "Die Angabe der Bedeutung setzt jedoch voraus, daß eine vorherige Erschließung des Sinns stattgefunden hat." (S.181) Kritische Beurteilung ist, sofern sie nicht unangemessen sein soll, vom richtigen Interpretieren abhängig.

3.23.2 Bedeutung und kritische Beurteilung.

- 1) Bedeutung unterscheidet sich von kritischer Beurteilung in derselben Weise wie sich Sinn von kritischer Interpretation unterscheidet. Kritische Beurteilung "ist nicht identisch mit Bedeutung, sondern bezieht sich auf sie, spricht über sie, beschreibt sie" (S.184) als ihren Gegenstand.
- 2) Kritische Beurteilung beruht ebenso wie kritische Interpretation auf Wahrscheinlichkeitsurteilen; sie kann richtig oder falsch sein.

3.23.3 Gibt es eine wahre Kritik?

- 1) "Der Begriff der wahren Kritik besteht im wesentlichen in der Vorstellung von einem besonderen, bevorzugten Kontext, innerhalb dessen literarische Texte untersucht werden sollten." (S.187) - Ist die literarische Kritik der Literatur die wahre Kritik?
- 2) Wenn ich ein Gedicht als histor. Text oder als Zeitungsschlagzeile bewerte, dann wende ich Bewertungskriterien an, die für die vom Autor intendierten Ziele und Normen irrelevant sind. Es liegt nahe zu sagen, "daß der einzig richtige Weg zur Bewertung eines Gedichtes darin besteht, es als Gedicht aufzufassen..." (S.191)
- 3) Wittgenstein'sche Skepsis ist nicht nur bezüglich der krit. Interpretation, sondern auch bezüglich der krit. Beurteilung von Gedichten als Gedichte oder von Literatur als Literatur angebracht. Literaturwissenschaftler haben sich bis heute nicht auf Kriterien dafür einigen können, was Texte zu Gedichten und was Gedichte zu guten Gedichten macht. Gedichte besitzen nicht ein festes Wesen: der Terminus "Gedichte" umfaßt vielmehr eine vage Gruppierung ähnlicher Texte. Selbst so enge "Gruppierungen, wie 'Elegien', 'Oden', 'Gefühlsergüsse'" (S.193) sind vage und haben verwaschene Grenzen.
- 4) Der Sinn eines Textes wird nicht von der Kategorie bestimmt, der wir ihn zufällig zuteilen, sondern durch das wahre Genre, das der Autor im Sinn hatte (siehe oben Pkt.3.21.1). Entsprechend beurteilt

'wahre Kritik' einen Text in Bezug auf das vom Autor intendierte 'wahre Genre'. 'Wahre Kritik' in diesem Sinn ist stets immanente Kritik.

3.23.4 Zwei Arten kritischer Beurteilung: immanente (wahre) und äußere Bewertung.

Hirsch verwendet die Begriffe "kritische Beurteilung", "Bewertung" und "Kritik" synonym.

- 1) Die wahre, dh immanente Kritik bezieht sich nur "auf die vom Autor intendierten Ziele und Normen" (S.193), das 'wahre Genre'. Es ist für Autor und Leser häufig sehr wertvoll, wenn jemand darauf hinweist, ob und wie der Autor seine Ziele erreicht bzw. nicht erreicht hat.
- 2) Häufig wollen wir jedoch nicht so sehr wissen, wie gut ein Text "das gesteckte Ziel erreicht hat, sondern ob das Ziel des Erreichens wert ist, ob der Text die Mühe des Lesers lohnt und warum". (S.196) Diese Art der Kritik, die die Bedeutung des Textes in Bezug auf andere (äußere) Ziele und Normen beurteilt, nennt Hirsch 'äußere Kritik'.
- 3) Beide Arten der Bewertung sind wichtig, beide können richtig oder falsch sein. Immanente und äußere Kritik verfolgen jedoch verschiedene Ziele und stützen sich zum Teil auf Beweismaterial aus verschiedenen Bereichen.

3.23.5 Angemessene und unangemessene äußere Beurteilung

- 1) Eine angemessene 'äußere Kritik' ist "der wahren Kritik immer in einer Hinsicht ähnlich". (S.203) "Der Kritiker mag die Absichten des Autors und die Hierarchie dieser Absichten mißbilligen, er mag Geschmack und Methode des Autors ablehnen, aber er bezieht diese Absichten stets in seine Überlegungen ein". (S.203)

- 2) Eine unangemessene äußere Kritik beruht nicht (oder nur zufällig) auf richtigem Interpretieren. Darin liegen 2 Gefahren: a) 'Kritische Verantwortungslosigkeit': Absichten mißbilligen, die der Autor gar nicht hatte oder ihn für etwas loben, was er gar nicht meinte, provoziert Mißverständnisse. b) 'Kritischer Monismus': Dieselben Methoden und Kriterien werden ständig auf alle Texte angewendet - wie z.B. vorgefaßte Kriterien für gute Literatur: "Gute Literatur ist immer originell, ironisch prophetisch, kompakt, aufrichtig, unpersönlich usw." (S.206) Ein solches Vorgehen bedeutet "Blindheit für jene besonderen Qualitäten" (S.206) eines Textes, "die durch angemessenere Kriterien hätten ans Licht gebracht werden können". (S.206)
- 3) Auch unangemessene Kritik ist jedoch nicht einfach wertlos. Sie "kann sowohl nützlich als auch informativ sein, wenn wir den Kritiker mit Fantasie lesen, und zwar so, als ob seine Interpretation richtig wäre; wenn das Werk wirklich so wäre, wie er es sich vorgestellt hat, dann wäre das von ihm Gesagte sowohl richtig als auch interessant". (S.205)

4.0 III. Kritische Beurteilung

Ich möchte zuerst (in Pkt. 4.1) Objekt und Vorgang der dokumentarischen Interpretation durch Vergleich der beiden Untersuchungen von Searle und Hirsch weiter klären und dann (in Pkt.4.2) nach einer handlungstheoretischen Weiterführung der beiden Untersuchungen fragen.

4.1 Untersuchung von Objekt und Vorgang der dokumentarischen Interpretation.

4.11 Sprachliche Äußerungen als Sinngebilde.

4.11.1 Sprachliche Äußerungen als Sinngebilde von ganzheitlichem Charakter.

- 1) Beide, Searle und Hirsch untersuchen sprachliche Äußerungen nicht als natürliche Tatsachen, sondern als Sinngebilde. Und beide stellen den ganzheitlichen Charakter, der von ihnen untersuchten Sinngebilde fest.
- 2) Searle zeigt, daß die Disposition zur richtigen Verwendung eines sprachlichen Ausdrucks nicht unabhängig von dessen Funktion innerhalb des Sinnnganzen von Sprechakten analysiert werden kann.
- 3) Hirsch zeigt, daß und wie die Teile eines Textes in ihrem Sinn ganz entscheidend vom 'wahren Genre', dem intendierten Sinnnganzen des Textes, abhängen.

4.11.2 Sprachliche Äußerungen als intentional und konventional determinierte Sinngebilde.

- 1) Beide, Searle und Hirsch stellen die zugleich intentionale und konventionale Determiniertheit der von ihnen untersuchten Sinngebilde fest.

- 2) Hirsch untersucht 1. den 'Gebrauch einfacher Sinn-
typen' und zeigt, daß der geäußerte Wortsinn der
jeweils vom Autor intendierte Sinntyp ist. Die
Implikationen von Sinntypen sind nur unvollständig
geregelt, sodaß ein mehr oder weniger großer Spiel-
raum für den Autor besteht, seine jeweilige In-
tention auszudrücken. Er untersucht 2. den 'Gebrauch
einfacher Sinntypen innerhalb komplexer Äußerungen'
und zeigt, wie der offene Spielraum einfacher Sinn-
typen durch eine übergreifende Typvorstellung -
das wahre Genre - näher determiniert wird. Das je-
weilige wahre Genre muß, soll es mitteilbar sein,
ebenfalls immer an gebräuchliche Sinntypen anknüp-
fen. Dabei kann der Autor jedoch aus einer Vielzahl
gebräuchlicher Genre-Konzepte auswählen; zudem läßt
auch jedes Genre-Konzept einen mehr oder weniger
breiten Spielraum für mögliche 'Erfüllungen'; und
schließlich kann der Autor durch metaphorische Ver-
wendung gebräuchlicher Genre-Konzepte neue Genre-
Konzepte erzeugen.
- 3) Searle untersucht elementare sprachliche Äußerungen
und grenzt sie zunächst gegen andere Formen inten-
tionalen Verhaltens ab. Sodann zeigt er, daß das,
was jemand mit einem Satz, den er äußert, meint,
konventional und intentional determiniert ist.
(Siehe oben Pkt.2.21.24)
- 4) Eine Gegenüberstellung von Searle (als Vertreter
der normal-sprachlichen analytischen Philosophie)
und Hirsch (als Vertreter einer phänomenologisch
orientierten Philosophie) unter den Kategorien
'Gebrauchstheorie der Bedeutung' einerseits und
'Gegenstandstheorie oder Intentionstheorie der
Bedeutung' andererseits trifft sicher nicht.

4.11.3 Sinn und Bedeutung sprachlicher Äußerungen.

- 1) Für Hirsch ist die Unterscheidung von Sinn und Bedeutung zentral. Aufgabe der Interpretation ist es, den vom Autor intendierten Sinn sprachlicher Äußerungen richtig festzustellen. Aufgabe der Beurteilung ist es, die Bedeutung des Sinns sprachlicher Äußerungen in Bezug auf alles mögliche Andere richtig festzustellen. Der intendierte Sinn sprachlicher Äußerungen ist nicht identisch mit der Sachkenntnis des Autors, also mit dem bloßen Sachgehalt sprachlicher Äußerungen.

Dazu ein Beispiel: "Wenn der Sinn 'Wurzeln' von 'Baum' impliziert wird, dann sagt dies noch nichts darüber aus, ob 'Wurzeln' ein sehr vager oder ein sehr präziser Sinn ist, ferner, ob die Ernährungsfunktion der Wurzeln impliziert ist, ob die Wurzeln Träger einer zentralen Betonung sind, oder ob sie sich im trüben Halbschatten des Sinns verlieren. Keine dieser Fragen ließe sich durch einfache Bezugnahme auf den Gegenstand beantworten, ..."

(HIRSCH 1972, S.85)

- 2) Searle unterscheidet nicht wie Hirsch zwischen Sinn und Bedeutung. Er spricht meistens einfach von der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke. Zentral bei Searle ist die Unterscheidung von drei Bedeutungsdimensionen derselben Äußerungshandlung: Propositionaler Gehalt, illokutionäre Rolle, perlokutionärer Effekt. Die Bedeutung sprachlicher Äußerungen ist nicht identisch mit ihrem propositionalem Gehalt (ihrem 'Sachgehalt').

4.11.4 Einfache und komplexe sprachliche Äußerungen.

- 1) Sprechakte sind elementare sprachliche Äußerungen, Grundeinheiten sprachlicher Kommunikation. Searle untersucht die Verwendungsregeln sprachlicher Ausdrücke innerhalb von Sprechakten.

2) Texte sind komplexe sprachliche Äußerungen. Hirsch untersucht, wie komplexe sprachliche Äußerungen mit Hilfe einer Vielzahl einfacher Sinntypen konstituiert (und verstanden) werden. Die einfachen Sinntypen nennt Hirsch etwas mißverständlich 'Wörter'. Er gibt dazu selbst folgende Erläuterung: "Der Ausdruck 'Wörter' ist freilich nur eine passende Annäherung, da ich keinesfalls den Eindruck zu erwecken wünsche, daß einzelne Wörter getrennte, selbständige semantische Einheiten seien. Die primären Einheiten des Sprechens und Verstehens sind gröbere, satzartige Gruppierungen von Wörtern. Cassirer, der sich dabei auf Autoritäten wie v. Humboldt, Wundt und Dittrich beruft, nennt 'die Vorherrschaft des Satzes über das Wort' eine der 'sichersten Ergebnisse' der Linguistik". (HIRSCH 1972, Fußnote S.113)

3) Mir scheint, daß dieser Bereich der 'Wörter' und ihrer 'satzartigen Gruppierung' bei Hirsch nur ungenügend geklärt ist. Wenn ich recht sehe, bemüht sich Searle im Rahmen der Sprachanalyse um eine Klärung eben dieses Bereichs der Grundeinheiten des Sprechens und Verstehens. Er stellt fest, daß die Grundeinheiten nicht Wörter oder Sätze oder Symbole, sondern Sprechakte sind. Und er untersucht die Verwendungsregeln sprachlicher Ausdrücke innerhalb solcher Sprechakte.

Diese von mir behauptete Ergänzung der Untersuchung von Hirsch durch jene von Searle ist eine hypothetische Annahme, die der Prüfung im Rahmen einer gründlicheren vergleichenden Untersuchung bedarf. Falls meine Annahme richtig ist, wäre unter anderem die Frage interessant, wie die Konstitution komplexer Äußerungen vorzustellen ist, wenn man als Grundeinheiten nicht einfach 'Sinntypen', sondern bereits 'in Sprechakten verwendete sprachliche Ausdrücke' annimmt.

- 4) Eine ausdrückliche Einbeziehung der Theorie der Sprechakte in die hermeneutische Theorie der Textkonstitution und -interpretation geschieht bei Riceour (siehe Pkt.2.21.2 im folgenden Kapitel III meiner Arbeit).

In seiner vergleichenden Untersuchung der gesprochenen und schriftlich notierten Rede, stellt Riceour fest, daß die schriftliche Aufzeichnung des Bedeutungsgehalts sprachlicher Äußerungen auf drei Ebenen geschieht: auf der Ebene ihres propositionalen Gehalts, ihrer illokutionären Rolle und ihres perlokutionären Effekts; daß jedoch dafür verschiedenen gute Mittel zur Verfügung stehen: am besten läßt sich der propositionale Gehalt sprachlicher Äußerungen, am schlechtesten ihr perlokutionärer Effekt schriftlich festhalten.

4.11.5 Verschiedenartige sprachliche Äußerungen.

- 1) Searle untersucht Sprechakte, Hirsch dagegen Texte. Texte jedoch sind nicht einfach 'komplexe sprachliche Äußerungen', sondern 'schriftlich notierte komplexe sprachliche Äußerungen'.
- 2) Wie P. Riceour in seiner vergleichenden Untersuchung der gesprochenen und der schriftlich notierten Rede zeigt, ist die Sprech-Hör-Situation von anderer Art als die Schreib-Lese-Situation. (Siehe Pkt.2.21.2 und 2.22.1 in Kapitel III meiner Arbeit).
- 3) Diese Verschiedenartigkeit spielt allerdings in der Untersuchung von Hirsch keine zentrale Rolle. Hirsch faßt sein Thema enger als Riceour; er konzentriert sich auf das Problem "der letztlich zuverlässigen Richtigkeit von Textauslegungen" (HIRSCH 1972, S.8). Der Unterschied zwischen gesprochenen und schriftlich notierten sprachlichen Äußerungen wird bei Hirsch nur

als ein praktischer relevant: Um sich nämlich komplexe Äußerungen ab einer gewissen Länge merken zu können, ist es nötig, sie schriftlich (oder sonstwie, z.B. auf Tonband) zu notieren.

4.12 Das Verstehen sprachlicher Äußerungen.

4.12.1 Das Verstehen von Sprechakten. (Searle)

4.12.11 Eine Sprache sprechen und verstehen.

- 1) Eine Sprache sprechen, bedeutet, "Sprechakte in Übereinstimmung mit Systemen konstitutiver Regeln zu vollziehen" (SEARLE, S.61). Dabei schließt die Fähigkeit, Sprechakte richtig zu vollziehen, die Fähigkeit mit ein, sie richtig zu verstehen (im Sinn von 'sich auf etwas Verstehen', von 'wissen wie' im Unterschied zum bloßen 'wissen daß').
- 2) Mit dieser generellen Feststellung ist jedoch nicht behauptet, daß der richtige Vollzug und das richtige Verstehen von Sprechakten immer problemlos gelingen. Das Gelingen bzw. Mißlingen hängt unter anderem auch von der genügenden Bestimmtheit der äußeren Umstände in der konkreten Sprech-Hör-Situation ab.

4.12.12 Das Problem des Mißverstehens.

- 1) Für den Vollzug von Sprechakten als Grundeinheiten sprachlicher Kommunikation ist, wie Searle zeigt, nur der vom Sprecher intendierte illokutionäre Effekt, daß der Hörer die Äußerung richtig versteht, unentbehrlich. Bestimmte perlokutionäre Effekte können mitintendiert sein, aber auch fehlen.

- 2) Sprechakte sind komplexe Sinngebilde; sie sind zugleich intentional und konventional determiniert.

Beispiel: "'Hallo' zu äußern und zu meinen stellt einen Sachverhalt dar, der bestimmt ist" durch die dreifache Intention des Sprechers, daß der Zuhörer erkennt a) "daß er begrüßt wird", b) "daß man beabsichtigt, ihn zu grüßen" und c) "daß er die Absicht, ihn zu grüßen, vermöge seiner Kenntnis der Bedeutung des Satzes 'Hallo' erkennt". (Alle Zitate im Beispiel: SEARLE 1971, S.77)

Der Satz 'Hallo' stellt "ein konventionelles Mittel zur Erreichung der Absicht dar, einen bestimmten illokutionären Effekt beim Zuhörer hervorzurufen. Wenn ein Sprecher den Satz äußert, und ihn meint, so hat er stets die Intentionen (a), (b) und (c)" (SEARLE 1971, S.76) und das "Verstehen der Äußerung auf seiten des Zuhörers fällt zusammen mit der Erreichung jener Absichten". (SEARLE 1971, S.76-77).

- 3) Es gibt also mehr als einen kritischen Punkt für mögliche Mißverständnisse sowohl im Bereich der konventionalen Determiniertheit als auch im Bereich der intentionalen Determiniertheit von Sprechakten. Zudem liegt eine ständige Quelle möglichen Mißverstehens in dem teilweisen Nicht-Zusammenfallen von Intention und Konvention. In Hinblick auf dieses Problem vor allem hat Searle das Prinzip der Ausdrückbarkeit formuliert. (Siehe Pkt.2.22.4)

4.12.2 Das Verstehen von Texten. (Hirsch)

4.12.21 Spontanes (Miß-) Verstehen

- 1) In der Regel sind Texte hochkomplexe sprachliche Äußerungen und ihr jeweiliger Autor befindet sich nicht in der aktuellen Reichweite des Lesenden. Das Problem des Mißverstehens bzw. richtigen Verstehens stellt

sich hier viel schärfer als im Fall elementarer und aktueller sprachlicher Äußerungsakte.

- 2) Jeder, der einen Text zu verstehen glaubt, "versteht sicherlich i r g e n d e i n e n Sinn" (HIRSCH 1972, S.172). Das Problem jedoch "besteht darin, zu entscheiden, ob das gefundene Verständnis wahrscheinlich richtig ist". (HIRSCH 1972, S.172).

Selbstverständlich ist auch bei jedem Textverstehen vorausgesetzt, daß einer die Sprache, in der der Text verfaßt ist, versteht.

4.12.22 Kritisches Verstehen.

- 1) Die Hauptthese von Hirsch besagt: "Richtiges Interpretieren ist ein durchführbares Unternehmen, trotz der anscheinenden Gesetzlosigkeit der Textkommentierung". (HIRSCH 1972, S.164).
- 2) Hirsch unterscheidet zwei Phasen des Verstehens: Sinnerschließung durch spontanes Verstehen und kritische Überprüfung der Richtigkeit solcher Erschließungen durch Interpretation. Er schreibt: "Der Moment der Ahnung ist unmethodisch, intuitiv, auf Sympathie gegründet - er ist ein Raten mit Phantasie, ohne den es keinen Anfang gibt. Der zweite, kritische Moment der Interpretation mißt den ersten an hohen intellektuellen Maßstäben, indem er diesen an dem gesamten zur Verfügung stehenden relevanten Wissen überprüft". (HIRSCH 1972, S.10-11). Hirsch will in seinem Buch zeigen, daß und wie Interpretation als wissenschaftliche Disziplin möglich ist.
- 2.1) Hirsch bezeichnet den Vorgang der Interpretation auch als "Erklärung": "Während das Verständnis das Erschliessen eines Sinns ... ist, so ist die Interpretation eine Erklärung des Sinns". (HIRSCH 1972, S.174).

- 3) Hirsch unterscheidet vom kritischen Interpretieren noch eine zweite Ebene des kritischen Verstehens: das kritische Beurteilen der verschiedenen Bedeutungen des Sinns in Bezug auf anderes (siehe Pkt.3.23).

4.13 Sprachliche Äußerungen über sprachliche Äußerungen.

4.13.1 Searles Untersuchung von Sprechakten.

4.13.11 Formuliertes Wissen über die normale Sprache.

- 1) Beim charakterisierenden und erklärenden Sprechen über die normale Sprache handelt es sich um sprachliche Äußerungen über sprachliche Äußerungen, dh um formuliertes Wissen über die normale Sprache.
 - 2) Dabei ist unsere Beherrschung des Regelsystems der normalen Sprache (also unsere Fähigkeit zum Sprechen und Verstehen der normalen Sprache) die empirisch gegebene Realität und somit Bezugspunkt für die Verifikation bzw. Falsifikation jedes formulierten Wissens über die normale Sprache.
 - 3) Sprachliche Äußerungen über sprachliche Äußerungen geschehen zunächst selbst in der normalen Sprache, unterliegen also demselben Regelsystem wie ihr Untersuchungsobjekt. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit einer Erweiterung und Normierung der normalen Sprache zum Zweck der jeweiligen Untersuchung.
- 3.1) Bereits bei G. Ryle findet man erste Ansätze zum Aufbau einer Untersuchungsterminologie; er arbeitet mit Unterscheidungen wie 'Dispositionswörter und Ereigniswörter', 'Unternehmens- und Erfolgswörter' usw. und verwendet seine Untersuchungsergebnisse systematisch zur Lösung einer ganzen Reihe von Problemen. Searle (wie vor ihm schon Austin) bemüht sich ausdrücklich um eine systematische Theorie. Er hält das viele

Reden über den Gebrauch von Wörtern und Sätzen für zu ungenau und beliebig, weil unsystematisch.

- 3.2) Typisierungen 2. Ordnung, dh der Aufbau einer eigenen Untersuchungsterminologie kann auf verschiedene Weise geschehen. Searle kommentiert seine Unterteilung sprachlicher Äußerungen in 'Äußerungsakte', 'propositionale Akte' usw. folgendermaßen: "Insbesondere erhebe ich nicht den Anspruch, daß es sich dabei um die einzig mögliche Art der Unterteilung handelt. Zum Beispiel könnte es für bestimmte Zwecke wünschenswert sein, die Akte, die ich Äußerungsakte genannt habe, in phonetische Akte, phonematische Akte, morphematische Akte usw. zu unterteilen. Für die meisten Ziele, die in der Sprachwissenschaft verfolgt werden, ist es natürlich gar nicht notwendig, überhaupt von Akten zu sprechen. Man braucht nur Phoneme, Morpheme, Sätze usw. zu untersuchen". (SEARLE 1971, S.42)

4.13.12 Praktische Relevanz des formulierten Wissens

Mit dem Aufbau einer eigenen Terminologie und einer systematischen Theorie intendiert Searle eine Verbesserung der Untersuchung der normalen Sprache. Untersuchungen der normalen Sprache erfüllen jedoch mehrere Funktionen; SAVIGNY (1969) nennt und erläutert vor allem vier: die klärende, die therapeutische, die beweisende und die heuristische Funktion. Eine Verbesserung sprachanalytischer Untersuchungen ist für eine bessere Erfüllung dieser Funktionen von Relevanz.

4.13.2 Hirsch' Untersuchung von Texten

4.13.21 Formuliertes Wissen über Texte

- 1) Auch die Theorie der Texthermeneutik besteht aus sprachlichen Äußerungen über sprachliche Äußerungen; nur handelt es sich hier um komplexe schriftlich notierte sprachliche Äußerungen. Die Theorie der Text-

hermeneutik ist formuliertes Wissen über Textkonstitution und -kommentierung (vom spontanen Erschließen bis zum kritischen Interpretieren und Beurteilen).

- 2) Dabei ist die Praxis der Textkonstitution und -kommentierung der empirisch gegebene Bezugspunkt für jede formulierte Theorie der Textthermeneutik.
- 3) Sofern eine Theorie der Textkonstitution und -kommentierung schriftlich formuliert wird, unterliegt sie als Text selbst den Gesetzmäßigkeiten der Textkonstitution und -kommentierung.

Sofern der Verfasser z.B. eines wissenschaftlichen Textes auf andere wissenschaftliche Texte Bezug nimmt, schließt die Textkonstitution (richtige oder falsche) Textkommentierung mit ein.

- 4) Hirsch will in seiner Untersuchung zeigen, daß und wie kritisches Kommentieren (als richtiges Interpretieren und als angemessenes richtiges Beurteilen) von Texten durchgeführt werden kann.

Auch er arbeitet bei seiner Untersuchung mit Typisierungen 2. Ordnung (z.B. mit Unterscheidungen wie 'spontanes Verständnis und kritische Interpretation', 'Sinn und Bedeutung', 'wahres Genre und heuristische Genre-Konzepte' usw.) und entwickelt eine systematische Theorie.

4.13.22 Praktische Relevanz des formulierten Wissens.

Die von Hirsch entwickelte Theorie der Textthermeneutik ist für die Praxis der Textkonstitution und -kommentierung selbst wieder relevant: Sie klärt 1. wie spontane Verständnisse - als hypothetische Sinnerschließungen aufgefaßt - auf ihre Richtigkeit hin überprüft und in ihrer Bedeutung in Bezug auf anderes richtig beurteilt werden können. Sie klärt außerdem 2. den Vorgang der Textkonstitution selbst (und gibt damit Hinweise, wie ein Text konstruiert werden muß, um spontanes und kritisches

Verstehen möglichst zu erleichtern).

4.13.23 Exkurs: Leserbezogene Konstruktion von Texten.

Die Fähigkeit zum kritischen Interpretieren und Beurteilen ebenso wie die Fähigkeit zur leserbezogenen Konstruktion von Texten ist sowohl für sachgerechte wissenschaftliche Auseinandersetzung (im Forschungsprozeß) als auch für das Lehren und Lernen mit Hilfe von Lehrtexten (im Bildungsprozeß) von großer Bedeutung.

1) Auch ein wissenschaftliches Buch ist ein Text.

1.1) Ich habe Hirsch' Theorie der Textkonstitution und -kommentierung bei der Gestaltung meiner Arbeit vor allem in dem Schema der Auseinandersetzung mit anderen Autoren angewandt. Meine Absicht dabei war es, 1. als Leser anderer Autoren in meiner Untersuchung deren Texte möglichst sachgerecht zu berücksichtigen, und 2. dem Leser meiner Untersuchung eine sachgerechte Auseinandersetzung mit ihr zu erleichtern (ihren doch sehr komplexen Gedankengang klarer und leichter kritisierbar zu machen).

1.2) Schema der Auseinandersetzung:

- I. Formulierung meines eigenen Ausgangspunktes und meiner eigenen Absicht bei der folgenden Darstellung und Beurteilung eines fremden Textes.
- II. Interpretative Darstellung des fremden Textes.
- II₁) Darstellung von Absicht und Ausgangspunkt des Autors des Textes.
- II₂) Rekonstruktion des Gedankengangs des Textes.
- III. Beurteilung der Bedeutung des Textes (bzw. einzelner Teile des Textes) in Bezug auf anderes.

- 1.3) Erläuterung des Schemas (das ich in meiner Arbeit mit geringfügigen Modifikationen durchgängig verwendet habe):

Zu I: Die Formulierung meines eigenen Ausgangspunktes und meiner eigenen Absicht soll dem Leser als Schlüssel für Interpretation und Kritik meiner folgenden Darstellung und Beurteilung eines bestimmten Textes dienen.

Zu II und III: Durch die Trennung von interpretativer Darstellung und eigener Beurteilung eines bestimmten Textes soll unnötige Unklarheit durch Vermischung der Gedanken des Autors mit meinen eigenen Gedanken dazu vermieden werden. Der Leser soll überprüfen können, ob meine interpretative Darstellung richtig ist oder nicht; und es soll für den Leser klar sein, worauf ich mich mit meiner Beurteilung genau beziehe, damit er auch meine Beurteilung überprüfen kann.

Zu II: Die Darstellung von Ausgangspunkt und Absicht des Autors soll dem Leser zeigen, in welchem Sinn (meiner Meinung nach) der Autor selbst die folgende Rekonstruktion seines Gedankengangs verstanden wissen will.

- 2) Auch Lehrbücher sind Texte.

Für die Gestaltung von Lehrtexten reicht meines Erachtens die Textthermeneutik von Hirsch nicht aus. Die 'Vorwegnahme des Sinnganzen' eines Lehrtextes im sog. Prototyp ist nicht einfach identisch mit der 'Vorwegnahme des Sinnganzen' im sog. wahren Genre eines Textes. Bei der prototypischen Textgestaltung werden in besonderer Weise die Ausgangslage des Lernenden und die Gesetze seelischer Formenbildung (bzw. die Lerngesetze) berücksichtigt: siehe Kapitel VIII meiner Arbeit.

4.2 Handlungstheoretische Weiterführung.

4.21 Theorie der Sprechakte und allgemeine Handlungstheorie.

Searle betrachtet die Theorie der Sprechakte selbst als Teil einer allgemeinen Handlungstheorie "und zwar ganz einfach deshalb, weil Sprechen eine regelgeleitete Form des Verhaltens ist". (SEARLE 1971, S.31) - Was meint Searle damit?

4.21.1 Konventionen und technische Regeln (Strategien, Verfahren).

- 1) Was unterscheidet z.B. ein 'Versprechen geben' vom 'Angeln'? "Immerhin handelt es sich sowohl beim Versprechen als auch beim Angeln um menschliche Tätigkeiten (Praktiken); in beiden Fällen haben wir es mit zweckmäßigem Verhalten zu tun, in beiden Fällen sind Fehler möglich". (SEARLE 1971, S.60)
- 2) Es besteht jedoch ein entscheidender Unterschied: "Beim Angeln handelt es sich um Zweck-Mittel-Verhältnisse ..., die eine Frage natürlicher, physikalisch konstatierbarer Tatsachen sind; Tatsachen wie z.B. die, daß Fische manchmal nach Würmern beißen, aber sehr selten nach leeren Angelhaken..." (SEARLE 1971, S.60). Daß man unter bestimmten Bedingungen einen Fisch fängt, "ist keine Sache der Konvention". (SEARLE 1971, S.60) Daß jedoch auf bestimmte Weise und unter bestimmten Bedingungen vollzogene sprachliche Äußerungen als 'Versprechen' gelten, das ist eine Sache der Konvention.

4.21.2 Regulative und konstitutive Konventionen.

- 1) Regulative Konventionen (wie z.B. die sog. Anstandsregeln) regeln bereits bestehende und unabhängig von ihnen existierende Verhaltensformen.

- 2) Konstitutive Konventionen dagegen "regeln nicht nur, sondern erzeugen ... neue Formen des Verhaltens. Die Regeln für Fußball oder Schach zum Beispiel regeln nicht bloß das Fußball- oder Schachspiel, sondern sie schaffen überhaupt erst die Möglichkeit, solche Spiele zu spielen". (SEARLE 1971, S.54)
- 3) Eine Sprache sprechen bedeutet, "Sprechakte in Übereinstimmung mit Systemen konstitutiver Regeln vollziehen". (SEARLE 1971, S.61) Es gibt jedoch neben der Sprache noch viele andere Typen konstitutiver Regelsysteme. Nicht nur verschiedene Spiele wie Fußball und Schach, sondern auch lebenspraktisch zentrale Verhaltensbereiche wie 'polit. System', 'Straßenverkehr', 'Gericht', 'experimentelle Physik', usw. basieren auf Systemen konstitutiver Regeln.

4.22 Theorie der Text-Hermeneutik und allgemeine Handlungstheorie.

In seiner Untersuchung "Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen" unternimmt P. Ricoeur den interessanten Versuch, Objekt und Methode der Sozialwissenschaften vom Paradigma des Textes bzw. der Textinterpretation her neu zu fassen. Er nimmt dabei ausdrücklich Bezug auf Hirsch' Texthermeneutik und auf Searles (bzw. Austins) Theorie der Sprechakte.

Ich werde im folgenden Kapitel III meiner Arbeit diesen Ansatz einer handlungstheoretischen Weiterführung weiter verfolgen.

KAPITEL III: OBJEKT UND METHODE DER SOZIALWISSENSCHAFTEN
aus den Forschungsperspektiven von P. Ricoeur
und von A. Schütz.

1.0 Eigene Absicht in Kapitel III.

Nachdem ich in Kapitel II meiner Arbeit Objekt und Vorgang der dokumentarischen Interpretation sprachlicher Äußerungen untersucht habe, möchte ich mich nun in Kapitel III meiner Arbeit um eine handlungstheoretische Weiterführung der Untersuchung bemühen.

In den Punkten 2.1 und 2.2 werde ich P. Ricoeurs Versuch, Objekt und Methode der Sozialwissenschaften (als Humanwissenschaften) vom Paradigma des Textes bzw. der Textinterpretation her neu zu fassen, darstellen.

In Punkt 2.3 werde ich im Rahmen einer kritischen Beurteilung 1. zeigen, daß sich auf dem Hintergrund von Ricoeurs Paradigma das Konzept der Interpretation als wissenschaftlicher Disziplin von E.D. Hirsch in einigen wichtigen Punkten weiter klären läßt, und 2. auf zwei Forschungsansätze hinweisen, in deren Rahmen auf verschiedene Weise die sinnhafte Konstitution von Handlungstexten bereits ausführlich untersucht worden ist: auf den Äquivalenzfunktionalismus von N. Luhmann und auf die Konstitutive Phänomenologie von A. Schütz.

Ich beabsichtige in Punkt 2.3 keine philosophische Grundlagendiskussion; ich möchte die Forschungsparadigmen 1. von E.D. Hirsch und P. Ricoeur und 2. von P. Ricoeur, N. Luhmann und A. Schütz nur soweit gegeneinander abgrenzen, daß Möglichkeiten ihrer gegenseitigen Ergänzung sichtbar werden.

In Punkt 3.0 werde ich zuerst die Problemstellung der Konstitutiven Phänomenologie von A. Schütz kurz darstellen und diskutieren und dann zwei Aufsätze von A. Schütz zur Klärung der Konstitution sinnhaften Handelns in der Alltagswelt heranziehen.

Den Äquivalenzfunktionalismus von N. Luhmann werde ich in Kapitel IV meiner Arbeit ausführlich darstellen und diskutieren.

2.0 Hermeneutik als sozialwissenschaftliche Methode.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt. 2.0 auf P.

RICOEUR 1972 (dh auf den Aufsatz von P. Ricoeur "Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen" in: W. Bühl (Hg.) 1972).

2.1 I. Eigene Absicht.

Zum Zwecke einer handlungstheoretischen Weiterführung vor allem der Text-Hermeneutik von E.D.Hirsch und als Ausgangspunkt für die konkrete Analyse sinnhaft konstituierter Handlungstexte mit Hilfe des Äquivalenzfunktionalismus von N. Luhmann und der Konstitutiven Phänomenologie von A. Schütz möchte ich in Pkt. 2.0 den Aufsatz "Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen" von P. Ricoeur darstellen und diskutieren.

2.2 II. Interpretative Darstellung des Aufsatzes.

2.21 II₁ Absicht des Autors.

In seinem Aufsatz "Der Text als Modell" unternimmt P. Ricoeur den interessanten Versuch, sinnvolles Handeln vom Paradigma der Text-Konstitution und -Kommentierung her zu begreifen. Er will zwei Fragen klären: "1. Inwieweit können wir das Konzept des Textes als ein gutes Paradigma für das sog. Objekt der Sozialwissenschaften ansehen? 2. Inwieweit können wir die Methodologie der Textinterpretation als ein Paradigma der Interpretation auf dem Gebiet der Humanwissenschaften im allgemeinen gebrauchen?" (S.252-53)

2.22 II₂ Rekonstruktion des Gedankengangs.

2.22.1 Das Paradigma des Textes.

2.22.11 Sprachsystem und Diskurs (Sprachereignis, Sprachgebrauch).

Im Unterschied zur Sprache als Sprachsystem ist der Diskurs vor allem durch vier Grundzüge gekennzeichnet:

Ereignis in der Zeit,
Rückbezogenheit auf den Sprecher,
Bezogenheit auf eine Welt,
Bezogenheit auf Gesprächspartner.

2.22.12 Gesprochene und schriftlich notierte Rede.

Die 4 Grundzüge des Diskurses werden in der geschriebenen Sprache anders aktualisiert als in der gesprochenen.

- 1) Fixierung des Sinngehalts: Festgehalten wird nur der Sinngehalt der Rede, nicht die Rede als empirisches Geschehen in der Zeit (dh als 'natürliche Tatsache') - also: Loslösung des Sinnes vom Ereignis der Handlung. Der Sinngehalt (das Ausgesagte, die intendierte Äußerung) wird auf drei Ebenen aufgezeichnet: auf den Ebenen des propositionalen Gehalts, der illokutionären Rolle und des perlokutionären Effekts. Für diese verschiedenen Ebenen stehen jedoch verschieden gute Mittel zur schriftlichen Notation zur Verfügung. Am besten kann der propositionale Gehalt einer Äußerung, am schlechtesten ihr perlokutionärer Effekt aufgezeichnet werden.
- 2) Autonomisierung des Sinngehalts gegenüber der Intention des Autors: Der geschriebene Text kann nicht mehr 'geheilt' werden durch all die Mittel, die der

gesprochenen Rede zur Verfügung stehen wie z.B. "Intonation, Vortragsweise, Mimik, Gestik". (S.257)
Die physische und psychische Gegenwart des Autors fehlt.

- 3) Entfaltung von nicht-ostentativen Bezügen: In der gesprochenen Rede ist der Bezug direkt und ostentativ. In der geschriebenen Rede löst sich der Bezug von der Sichtbarkeit und Begrenztheit einer bestimmten Situation. Die nicht ostentativen und indirekten Verweisungen des Textes auf die allgemeine Bedeutungswelt, in der wir leben, kommen zum Tragen.
- 4) Unbegrenzte Reihe von Adressaten: Partner der schriftlich notierten Rede ist jeder, der lesen kann, also eine prinzipiell unbegrenzte Reihe von Adressaten.

2.22.13 Handlungstexte.

Was entspricht im Bereich des Handelns der schriftlichen Notation? Ricoeur vergleicht Rede-Texte und Handlungs-Texte hinsichtlich aller 4 Grundzüge.

2.22.13.1 Fixierung des Sinngehalts.

- 1) Wie bei Rede-Texten wird auch bei Handlungs-Texten nicht der empirische Ablauf der Äußerung (als natürliche Tatsache) aufgezeichnet, sondern nur ihr Sinngehalt. Es geschieht also eine Loslösung des Sinngehalts vom empirischen Handlungsereignis: eben durch die Fixierung des Sinngehalts.
- 2) Soziale Handlungen können ebenso wie Sprechakte nach ihrem propositionalen Gehalt und ihrer illokutionären Rolle identifiziert werden: beide zusammen konstituieren den Sinngehalt der Handlung.

2.22.13.2 Autonomisierung des Sinngehalts.

- 1) Handlungen werden von den Beteiligten registriert und in der Erinnerung oder formell aufgezeichnet.
 - 1.1) Ricoeur knüpft an J. Feinbergs Buch 'Reason and Responsibility' (FEINBERG 1965) an und schreibt: "Nur Handlungen die für die Zukunft registriert werden können und die als ein Eintrag in jemandes Bericht erscheinen, müssen verantwortet werden." (S.264) Formelle und informelle Aufzeichnungen "bilden die Grundlage dafür, daß wir zur Verantwortung gezogen werden können." (S.264)
 - 1.2) Auch 'Geschichte' läßt sich als Aufzeichnung begreifen: Grundlegender als die 'geschriebene Geschichte' (dh die von Chronisten bewußt und systematisch durchgeführten und in Archiven aufbewahrten Aufzeichnungen) ist dabei die gelebte Geschichte' (dh jene informellen Aufzeichnungen, durch die menschliches Handeln normiert und institutionalisiert wird).
- 2) Institutionalisierung wird von Ricoeur begriffen als Konstitution von Handlungstexten durch soziale (= gemeinsame) Notation.
 - 2.1) Werden "menschliche Taten zu Institutionen" (S.265), so stimmt ihr Sinngehalt nicht mehr einfach "mit den gedanklichen Intentionen der Akteure" (S.265) überein.
 - 2.2) Der Sinngehalt "kann bis zu dem Punkt 'entpsychologisiert' werden, wo der Sinn im Werk selbst zu liegen scheint". (S.265) "In den Worten von P. Winch ... ist der Gegenstand der Sozialwissenschaften das 'durch Regeln geleitete Verhalten'. Aber diese Regeln sind nicht aufgezwungen; sie verkörpern den Sinngehalt, der von innen heraus gewach-

sen und in den sedimentierten und institutionalisierten Werken ausgeformt worden ist. Dieser Art ist die 'Objektivität', die sich aus der 'sozialen Fixierung' von sinnhaftem Verhalten ergibt." (S.265)

Die 'Objektivität', von der Ricoeur hier spricht, ist mit der Konstitution sozialer Handlungen notwendig gegeben. Sie darf nicht verwechselt werden mit 'hypostasierter Objektivität', die soziale Notation als "eine autonome Wesenheit" (S.265) erscheinen läßt.

2.22.13.3 Entfaltung von nicht-ostentativen Bezügen.

Auch aufgezeichnete Handlungen besitzen eine "Bedeutung", die "über ihre Relevanz für die augenblickliche Situation hinausgeht". (S.265)

"Eine gewichtige Handlung, könnten wir formulieren, entwickelt Bedeutungen, die auch in ganz anderen als der ursprünglichen Handlung aktualisiert und erfüllt werden können. Um das gleiche noch anders zu sagen: Die Bedeutung eines Ereignisses übersteigt die sozialen Bedingungen seiner Produktion und kann in neuen sozialen Kontexten wiedererweckt werden. Seine 'Bedeutung' ist 'dauerhafte Relevanz'..." (S.266)

2.22.13.4 Unbegrenzte Reihe von Adressaten.

Auch aufgezeichnete Handlungen sind "an eine unbegrenzte Anzahl von möglichen 'Lesern' adressiert". (S.266) Sie sind sozusagen "jedem zugänglich, der lesen kann". (S.267)

2.22.2 Das Paradigma der Textinterpretation.

2.22.21 Verstehen und Erklären in den Humanwissenschaften.

- 1) Auf der methodologischen Ebene ermöglicht das Paradigma

des Textes "einen neuen Zugang zum Problem der Beziehung von Erklären (explanation) und Verstehen (understanding, comprehension) in den Humanwissenschaften". (S.267)

- 2) "Dilthey verstand diese Beziehung bekanntlich als Dichotomie." (S.267)
 - 2.1) Nach Dilthey "stammt jegliches Modell der Erklärung aus einem ganz anderen Wissensbereich: aus dem Bereich der Naturwissenschaften" (S.267). Aber, "wie können dann die Humanwissenschaften je wissenschaftlich sein?" (S.267)
 - 2.2) Dilthey "erkannte mehr und mehr, vor allem nach dem Studium von Husserls 'Logischen Untersuchungen', daß die Geisteswissenschaften Wissenschaften insoweit sind, als die Ausdruckserscheinungen des Lebens einer Art von Objektivation unterworfen sind." (S.267)
 - 2.3) "Erst diese Objektivation ermöglicht einen wissenschaftlichen Ansatz, der dem der Naturwissenschaften sich annähert - trotz des logischen Gegensatzes ... zwischen Wissen durch Zeicheninterpretation und Wissen durch 'Tatsachenbeobachtung'". (S.267)
- 3) Ricoeur "setzt bei dieser letzten, etwas überraschenden Lösung in Diltheys Denken an" (S.267), und versucht zu zeigen, "daß man, ausgehend von jener Art von Objektivierung, die im Diskurs als einem Text impliziert ist, eine bessere Antwort auf das von Dilthey aufgeworfene Problem geben kann". (S.268)
 - 3.1) Das Modell der "Schreib-Lese-Situation" (S.268), das nicht auf jenes der "Sprech-Hör-Situation" (S.268) rückführbar ist, "erhält seine Grundzüge aus der Charakteristik des Textes selbst, dh 1. der Fixierung des Sinngehalts, 2. der Trennung von Sinngehalt und

geistiger Intention des Autors, 3. der Entfaltung von nicht-ostentativen Bezügen, und 4. der unbegrenzten Reihe ihrer Adressaten". (S.268) (Siehe oben Pkt.2.21.2)

3.2) "Diese vier Grundzüge zusammengekommen machen die 'Objektivität' des Textes aus." (S.268)

3.3) "Aus dieser 'Objektivität' ergibt sich nun eine Möglichkeit des Erklärens, die nicht von einem fremden Bereich her begründet zu werden braucht, nämlich vom Bereich der natürlichen Erscheinungen her, sondern die genau dieser Art von Objektivität entspricht." (S.268)

4) Ricoeur stellt im folgenden zwei Weisen der Beziehung von Erklären und Verstehen dar.

4.1) Die erste Weise ist dem zweiten Grundzug "der Trennung von Sinngehalt und geistiger Intention des Autors" (S.268) zugeordnet. Es geht um die Erkenntnis des Sinngehaltes eines Textes, um die Herausarbeitung seiner individuellen Sinngestalt.

4.2) Die zweite Weise ist dem dritten Grundzug "der Entfaltung von nicht-ostentativen Bezügen" (S.268) zugeordnet. Es geht um die Erkenntnis der nicht-ostentativen Bezüge eines Textes, um die Herausarbeitung der im Text eröffneten Weltsicht.

2.22.22 Hypothesenfindung und Hypothesenvalidierung.

Es geht um die Erkenntnis des Sinngehalts eines Textes, um die Herausarbeitung seiner individuellen Sinngestalt.

2.22.22.1 Texte.

- 1) Das Problem der Interpretation liegt in der intentionalen Struktur des Textes selbst begründet.
- 1.1) Ein Text "ist mehr als eine lineare Abfolge von Sätzen" (S.271); er "ist ein Ganzes, eine Totalität". (S.270) Seine intentionale Struktur kann nicht aus der Struktur der Sätze erschlossen werden". (S.271)
- 1.2) "Wie ein Würfel oder ein anderes Raumgebilde zeigt der Text ein 'Relief'. Seine verschiedenen Raumpunkte liegen nicht in derselben Raumtiefe. Deshalb geht in die Rekonstruktion des Ganzen unvermeidlich eine perspektivische Verzerrung ein ... Es ist möglich, den gleichen Satz in ganz verschiedener Weise einmal auf diesen oder jenen Satz, der als Angelpunkt des Textes betrachtet wird, zu beziehen." (S.270)
- 1.3) Die für Texte typische "Mehrstimmigkeit" (S.271) "steht verschiedenen Lesarten und verschiedenen Sinnkonstruktionen offen". (S.271) Sie muß unterschieden werden von der "Mehrdeutigkeit der einzelnen Worte der Umgangssprache" (S.271) und von der "Zweideutigkeit einzelner ihrer Sätze" (S.271)
- 2) Die "Herausarbeitung der individuellen Gestalt eines Textes beruht ... vorerst auf einer Vermutung". (S.270)
Ricoeur stimmt hier der Auffassung von Hirsch zu, daß es "keine festen Regeln für die Entwicklung guter Deutungshypothesen (S.269) gibt.
- 3) Auch bei seiner Untersuchung der Validierung interpretativer Hypothesen stimmt Ricoeur im wesentlichen mit Hirsch überein (auf den er sich auch hier ausdrücklich bezieht).

- 3.1) Die Validierungsverfahren liegen "einer Logik der Wahrscheinlichkeit" (S.271) näher als "einer Logik der empirischen Verifikation". (S.271) Es sind argumentative Verfahren, "vergleichbar etwa den juristischen Verfahren der Rechtsinterpretation. Es geht hier um eine Logik der Unsicherheit und der qualitativen Wahrscheinlichkeit." (S.271)
- 3.2) "Zu den Verfahren der Validierung gehören ebenso die Verfahren der Invalidierung - ähnlich dem Falsifizierbarkeitskriterium, das von Karl Popper in seiner 'Logik der Forschung' so betont wird." (S.272)
- 3.3) Um zu prüfen, ob eine Interpretation wahrscheinlicher ist als eine andere, gibt es "bestimmte Vorzugskriterien, die ohne Schwierigkeit aus einer Logik der subjektiven Wahrscheinlichkeit abgeleitet werden können". (S.272) (Siehe Pkt.3.22 in Kapitel II meiner Arbeit)
- 3.4) Zusammenfassend stellt Ricoeur fest: "Die Logik der Validierung eröffnet uns einen Interpretationsrahmen zwischen Dogmatismus und Skeptizismus." (S.272)

2.22.22.2 Handlungstexte.

- 1) Auch der Sinngehalt "von menschlichen Handlungen, von historischen Ereignissen und von sozialen Phänomenen" (S.272) kann "auf ganz verschiedene Weise konstruiert werden". (S.272) Aber auch hier gibt es "nur ein begrenztes Feld von möglichen Konstruktionen". (S.272)
- 2) Auch bei Handlungserklärungen hat man es mit dem Problem verschiedener Interpretationen und ihrer Überprüfung zu tun: "Ich verstehe, was du tun wolltest, wenn du mir erklären kannst, warum du eine so - und - so - geartete Handlung unternommen hast. Welche Antworten auf die Frage 'warum' aber haben einen Sinn? Nur jene Ant-

worten, die ein Motiv angeben, das als Grund (Begründung) für ... (und nicht als eine Ursache) gelten kann. Und was ist ein Grund für ..., der nicht zugleich Ursache ist? Es ist, in der Ausdrucksweise von E. Anscombe und A. I. Meldon, ein Ausdruck oder eine Redewendung, die uns die Handlung als diese oder jene qualifizieren läßt. Wenn du mir erklärst, daß du dieses oder jenes aus 'Eifersucht' oder aus 'Rache' getan hast, forderst du mich auf, deine Handlungen im Sinne dieser Gefühle oder Neigungen zu kategorisieren." (S.273) Ich muß jedoch nicht zustimmen. Es ist möglich, "für oder gegen diese oder jene Interpretation Stellung zu nehmen". (S.273)

3) Das juristische Denken stellt eine Art Bindeglied dar zwischen der Validierung interpretativer Hypothesen in der Literaturkritik und in den Sozialwissenschaften.

3.1) "Gegenüber dem Gericht wird die den Texten und Handlungen gemeinsame Mehrstimmigkeit in der Form eines Interpretationskonfliktes dargestellt, und noch die letzte Interpretation ist ein Urteilsspruch, gegen den Berufung eingelegt werden kann. Genau wie Gerichtsurteile können alle Interpretationen auf dem Gebiet der Literaturkritik und auf dem Gebiet der Sozialwissenschaften in Frage gestellt werden, und die Frage 'Was kann einen Anspruch zu Fall bringen?' ist allen argumentativen Situationen gemeinsam. Allerdings gibt es im Gerichtswesen einen Punkt, wo keine weiteren Berufungsverfahren mehr möglich sind... Weder in der Literaturkritik noch in den Sozialwissenschaften gibt es ein solches letztes Wort." (S.274-75)

3.2) Im Unterschied zur Literaturkritik hat es die Sozialwissenschaft primär mit Handlungs-Texten, nicht mit Rede-Texten, zu tun.

- 3.3) Die Aufgabe der Sozialwissenschaft ist also das kritische Lesen von Handlungs-Texten, das in einem geregelten, für weitere Überprüfungen prinzipiell immer offenen Konflikt der Interpretationen und Bewertungen besteht.

2.22.23 Strukturalismus und Tiefensemantik.

Es geht um die Erkenntnis der nicht-ostentativen Bezüge eines Textes, um die Herausarbeitung der im Text eröffneten Weltsicht.

- 1) Die Bezugsfunktion eines Textes übersteigt "die nur-ostentative Verweisung auf die dem Sprecher und Hörer gemeinsame dialogische Situation". (S.275) (Siehe Punkt 2.22.12-3) "Diese Abstraktion ... läßt zwei gegensätzliche Handlungen zu" (S.275): a) Wir können einen Text verstehend lesen, dh seine nicht-ostentativen Bezüge "in einer neuen Situation, in der des Lesers, zum Leben erwecken". (S.275) b) Wir können aber bei der Beschäftigung mit einem Text auch von jedem konkreten ostentativen Bezug absehen; dieser Weg "wird heute durch die verschiedenen strukturalistischen Schulen der Literaturkritik exemplifiziert". (S.275)

- 2) Zu b): Es ist stets möglich, "Systeme von Prozessen zu abstrahieren und diese Systeme - ob sie nun phonetischer, lexikalischer oder syntaktischer Art sind - auf Einheiten zu beziehen, die nur durch ihren Gegensatz zu anderen Einheiten im gleichen System definiert sind". (S.276)

Levi-Strauss wendet dieses strukturelle Modell auf Texte (genauer: auf eine bestimmte Art von Texten, auf Mythen) an. Die Einheiten, die er abstrahiert, nennt er Mytheme (in Analogie zu den Einheiten niedrigeren Grades, den Phonemen, Morphemen und Semantemen). Und wofür er sich interessiert, ist "das Arrangement, die Anordnung der Mytheme, kurz die Struktur des Mythos". (S.277)

Ricoeur stellt dazu fest: Levi-Strauss kann zwar zu Recht behaupten, mit der Herausarbeitung des strukturellen Gesetzes, "einen Mythos erklärt zu haben" (S.277), aber er hat "ihn nicht interpretiert". (S.277)

3) Zu a) und b): Ricoeur zeigt, daß und wie verstehendes Lesen und strukturalistisches Erklären zusammenhängen.

3.1) Strukturalistisches Erklären ist "auf dem Verstehen aufgebaut". (S.277) Selbst "in der höchst formalisierten Darstellung der Mythen durch Claude Levi-Strauss" (S.277) sind "die Analyseeinheiten, welche er Mytheme nennt, als Sätze mit einem bestimmten Sinngehalt und bestimmten Bezügen formuliert". (S.277) Außerdem würde das ganze System von Gegensätzen und Kombinationen "jeden erkennbaren Sinn verlieren, wenn die Gegensätze selbst ... keine sinnvollen Gegensätze wie Geburt und Tod, hell und dunkel, Eros und Logos wären". (S.278)

3.2) Strukturalistisches Erklären kann als notwendige Zwischenstufe "zwischen der naiven und der kritischen Interpretation" (S.278) angesehen werden. Ihre Funktion ist es dann, "von einer bloßen Oberflächen-Semantik, der nämlich des erzählten Mythos, zu einer Tiefen-Semantik zu führen, der nämlich der Grenzsituationen, die den letzten Bezug des Mythos bilden". (S.278) Was in der Tiefen-Semantik erschlossen werden soll, ist eben der nicht-ostentative Bezug eines Textes: die in ihm eröffnete Weltsicht.

4) Das strukturelle Modell kann "von einer Analyse von Texteinheiten auf die Analyse der sozialen Phänomene selbst ausgedehnt werden". (S.280) Es ist "in seiner Anwendung nicht auf linguistische Zeichen begrenzt". (S.280)

- 4.1) Die Art der Erklärung "die im strukturalen Modell impliziert ist" (S.280), ist jedoch "vom klassischen Kausal-Modell grundsätzlich zu unterscheiden - besonders wenn die Kausalität im Humeschen Sinn verstanden wird als eine regelmäßige Abfolge von vorausgehenden und nachfolgenden Ereignissen, ohne innere logische Verbindung zwischen diesen. Strukturelle Systeme implizieren Beziehungen einer ganz anderen Art, eher korrelative als konsekutive Beziehungen". (S.280-281)
- 5) "Gibt es so etwas Ähnliches wie die Tiefen-Semantik des Textes auch bei der Interpretation sozialer Phänomene?" (S.281) Wenn nicht, würde dann nicht auch die strukturalistische Analyse sozialer Phänomene zu einem sterilen Spiel? Ricoeur nimmt an - ohne es weiter auszuführen - daß auch soziale Strukturen "auf die Aporien der sozialen Existenz" (S.281) verweisen, daß in ihnen "Entwurf einer Welt, die mehr ist als eine bloße Situation" (S.281) geschieht.
- 6) Zusammenfassend stellt Ricoeur noch einmal fest, daß in dem von ihm vorgeschlagenen Modell der Textinterpretation, "Verstehen nichts zu tun" (S.282) hat "mit einem unmittelbaren Begreifen fremdseelischen Lebens oder einer emotionalen Identifikation mit einem geistigen Gehalt. Das Verstehen ist durch und durch vermittelt durch den ganzen Komplex der explanatorischen Verfahren, die ihm vorausgehen und die es begleiten." (S.282)

2.3 III. Kritische Beurteilung.

2.3.1 Interpretation als wissenschaftliche Disziplin.

Das Paradigma der Textinterpretation von Ricoeur ermöglicht eine Klärung des Konzepts der Interpretation

als wissenschaftlicher Disziplin von Hirsch in folgenden Punkten.

- 1) Erst die Objektivität, "die im Diskurs als einem Text impliziert ist" (S.268), ermöglicht einen wissenschaftlichen Ansatz, wobei es "derselbe Bereich der Zeichen" (S.268) ist, "innerhalb dessen sich Erklären und Verstehen gegenüber stehen". (S.268)
- 2) Die Eigenart der Objektivität von Texten ermöglicht zwei Weisen der Beziehung von Verstehen und Erklären (siehe Pkt.2.22.2) Der von Hirsch untersuchte Vorgang der Hypothesenfindung und -validierung ist nur eine davon.

Ricoeur unterscheidet hinsichtlich der Bedeutung eines Textes zwischen (situationsbezogener) Relevanz und (übersituativer) Bedeutung. Hirsch benötigt diese Unterscheidung nicht, da er die Untersuchung der Eigenart von Texten, übersituative Bezüge zu entfalten und eine Weltsicht zu eröffnen, nicht intendiert.
- 3) Interpretation als wissenschaftliche Disziplin - in beiden Weisen der Beziehung von Verstehen und Erklären - kann auch auf Handlungstexte ausgeweitet werden. Ricoeur entwickelt ein Modell der Hermeneutik als sozialwissenschaftlicher Methode.

2.32 Konkrete Sozialforschung

Mit dem Paradigma des Textes bzw. der Textinterpretation versucht Ricoeur Objekt und Methode der Sozialwissenschaften näher zu bestimmen: Er steckt den Rahmen ab für verstehende Sozialwissenschaft.

Wie läßt sich dieser Rahmen konkretisieren? Dazu möchte ich folgenden Vorschlag machen.

- 1) Analog zur Sprech-Hör-Situation und zur Schreib-Lese-Situation unterscheidet Ricoeur zwei Arten des Handlungsdiskurses.
 - 1.1) Sinnhaftes Handeln läßt sich begreifen "als Teil einer Handlungssituation, die von einem Partner zum anderen oszilliert, genauso wie die gesprochene Sprache ganz innerhalb des Prozesses der Unterredung begriffen wird". (S.260) Dabei ist das Handlungsverstehen "nur ein 'Wissen ohne Bewußtsein', oder wie E. Anscombe sagt, - ein praktisches Wissen' im Sinne des 'knowing how' im Gegensatz zum 'knowing that'". (S.260)
 - 1.2) Es gibt jedoch im Bereich des sinnhaften Handelns und Verstehens "eine Methode der Objektivation, die der schriftlichen Fixierung eines Textes ähnlich ist". (S.261) Der Sinngehalt eigenen und fremden Handelns kann in einem Akt der Distanzierung rückblickend bzw. beobachtend notiert werden. Dabei gibt es stets verschiedene Möglichkeiten der Notierung wie auch verschiedene Möglichkeiten des erklärenden Lesens von Notierungen. Erst in solchen Handlungstexten objektivierter Sinn kann zum Gegenstand wissenschaftlicher Interpretation werden.
 - 1.3) Man muß also zwei Typen von Konstitutionsvorgängen unterscheiden: a) die Konstitution sinnhaften Handelns selbst und b) die Konstitution von Handlungstexten durch gemeinsame Notation des Sinngehalts sinnhaften Handelns.

Sinnhaftes Handeln wird von den Beteiligten 'registriert', dh'dokumentarisch interpretiert' und informell in der bloßen Erinnerung oder formell aufgezeichnet (wobei ein Großteil der gemeinsamen Aufzeichnungen normative Gültigkeit gewinnt).
- 2) Ich möchte zwei ebenfalls phänomenologisch orientierte Forschungsansätze heranziehen, die mit etwas anderen

Methoden das Objekt 'Handlungstexte und ihre sinnhafte Konstitution' ausführlich untersuchen: Luhmanns Äquivalenzfunktionalismus und Schütz' Konstitutive Phänomenologie.

- 2.1) Luhmann unterwirft die soziale Konstitution von Handlungstexten als Vorgang sozialer Systembildung einer differenzierten Analyse. Dabei klammert er die Sinnkonstitution im einzelnen Bewußtsein (dh im inneren Zeitbewußtsein der je eigenen Dauer) - und damit die Konstitution sinnhaften Handelns selbst - fast vollständig aus; er thematisiert sie nur am Rande und in äußerst vergrößerter Form (siehe Pkt.3.22 in Kapitel IV meiner Arbeit).

Luhmann bedient sich einer 'verstehenden' äquivalenzfunktionalen Analysetechnik im Rahmen einer auf Sinnsysteme spezifizierten System-Umwelt-Theorie.

Ich werde im folgenden Kapitel IV meiner Arbeit Luhmanns Äquivalenzfunktionalismus ausführlich darstellen, um zu zeigen, 1) daß und wie eine differenzierte sozialwissenschaftliche Erforschung von Handlungstexten möglich ist, 2) daß und wie Sozialforschung - an die alltagsweltliche Handlungsrationalität anknüpfend und sie methodisch-systematisch weiterführend - eine Art Tiefen-Interpretation der Sozialwelt und damit soziale Aufklärung ermöglicht, und 3) daß und wie sich soziale Aufklärung (in ihren beiden Phasen: Forschungsprozeß und Bildungsprozeß) in die Evolution sozialer Sinnsysteme einordnet.

- 2.2) Schütz untersucht die Konstitution sinnhaften Handelns selbst, die Objektivation des Sinngehalts durch typisierende Aufzeichnungen in der Alltagswelt und im wissenschaftlichen Forschungsprozeß.

Er verankert zunächst den Sinnbegriff in einer allgemeinen Theorie des Bewußtseins, "des Bewußtseins

der je eigenen Dauer, in dem sich für den Erlebenden der Sinn seiner Erlebnisse konstituiert" (SCHÜTZ 1960, S.10); dabei thematisiert er ausführlich die Konstitution sinnhaften Handelns selbst. Aber das ist nur der erste und grundlegende Schritt. Sodann schreitet er fort zur Analyse des Fremdverstehens und der komplexen Sinnstruktur der Sozialwelt und schließlich der verstehenden Soziologie selbst. Schütz bedient sich der 'verstehenden Methode' der phänomenologischen Konstitutionsanalyse.

Ich werde noch in Kapitel III meiner Arbeit (siehe Pkt.3.0) als Ergänzung zu Luhmanns Einseitigkeit (sich vor allem mit der sozialen Konstitution von Sinn durch soziale Systembildung zu befassen) zwei Aufsätze von Schütz heranziehen. Dabei soll auch deutlich werden, daß konkrete, phänomenologisch fundierte Sozialforschung auch eine ganz andere Richtung nehmen kann als bei Luhmann.

- 3) Das Paradigma der Text-Hermeneutik von Ricoeur, das Paradigma des Äquivalenzfunktionalismus von Luhmann und das Paradigma der Konstitutiven Phänomenologie von Schütz - alle drei sind phänomenologisch orientierte, 'verstehende' sozialwissenschaftliche Forschungsansätze. Das darf jedoch über grundlegende Unterschiede nicht hinwegtäuschen: es handelt sich um drei verschiedene Richtungen phänomenologischer Forschung. Ich kann im Rahmen meiner Arbeit eine systematische philosophische Auseinandersetzung mit der Grundlagenproblematik dieser Richtungen nicht leisten. Meine Absicht ist eine viel bescheidenere.

Ausgehend a) von der Annahme, daß jeder Forschungsansatz notwendigerweise kontingent ist (siehe Pkt.2.1 und 3.11 in Kapitel IV meiner Arbeit) und b) von der Annahme, daß Verschiedenheit der Forschungsparadigmen nicht notwendig Unvereinbarkeit besagt - Paradigmen-

ergänzung ist zumindest im Fall ganz oder teilweise (dh schwerpunktmäßig) verschiedener Forschungsbereiche sinnvoll möglich - (siehe Pkt.3.41 in Kapitel VIII meiner Arbeit), und ausgehend c) von der Darstellung und Diskussion der drei Forschungsparadigmen in den Kapiteln III und IV meiner Arbeit wollte ich in den vorangegangenen Punkten 1) und 2) nur eine begründete Vermutung darüber aufstellen, in welcher Weise die drei Forschungsparadigmen einander bei der Untersuchung der Sozialwelt ergänzen können. Diese Vermutung hat selbstverständlich hypothetischen Charakter. Auf die Notwendigkeit der weiteren Prüfung im Rahmen einer systematisch vergleichenden Untersuchung der philosophischen Grundlagenproblematik der drei Forschungsparadigmen kann ich jedoch hier nur hinweisen. Sie ist nicht Ziel meiner Arbeit.

3.0 Sinnhafte Konstitution menschlichen Handelns.

3.1 Eigene Absicht in Pkt.3.0.

Ich möchte ergänzend zu der spezifischen Einseitigkeit von Luhmanns Untersuchung der sozialen Konstitution von Sinn durch soziale Systembildung (siehe Punkt 2.32 in diesem Kapitel III, sowie Punkt 3.2 und 3.3. im folgenden Kapitel IV meiner Arbeit) die Konstitution sinnhaften Handelns kurz thematisieren, um u.a. folgende Punkte zu klären: sinnhaftes Handeln und rückblickend notierte Handlung (Handeln - Entwurf - Motiv); soziales Wirken; rationales Handeln in der Alltagswelt; Ausführbarkeit des Handlungsentwurfes.

Zu diesem Zweck werde ich in Punkt 3.3. und 3.4 zwei Untersuchungen von A. Schütz darstellen. Diese Untersuchungen setzen jedoch als systematischen Hintergrund die Konstitutive Phänomenologie voraus. Ich werde deshalb vorher in Pkt.3.2 Ausgangspunkt und Absicht der Konstitutiven Phänomenologie von A. Schütz kurz darstellen und diskutieren.

3.2 Problemstellung der Konstitutiven Phänomenologie von A. Schütz.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt. 3.2 auf A. SCHÜTZ 1960.

3.21 I. Eigene Absicht.

Ich möchte Ausgangspunkt und Absicht der Konstitutiven Phänomenologie von A. Schütz kurz erläutern. Zu diesem Zweck werde ich den § 1 des Buches "Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt" (SCHÜTZ 1960) darstellen und diskutieren.

3.22 II. Interpretative Darstellung des § 1 des Buchtextes.

3.22.1 II₁ Absicht des Autors.

In dem Buch bemüht sich Schütz um eine systematische Grundlegung der verstehenden Soziologie. Er versucht, ausgehend von der Fragestellung Max Webers den Anschluß an die philosophische Grundlagenforschung von Bergson und vor allem von Husserl herzustellen.

In § 1 des Buches gibt Schütz eine Einführung in die Problemstellung seiner Konstitutiven Phänomenologie.

3.22.2 II₂ Rekonstruktion des Gedankengangs des § 1.

- 1) So interessant die Konzeption der verstehenden Soziologie von Max Weber ist, "auch sie beruht auf einer Reihe stillschweigend gemachter Voraussetzungen, deren Explikation ein umso dringenderes Postulat bleibt, als nur eine radikale Analyse der echten und ursprünglichen Elemente des sozialen Handelns eine gesicherte Fundierung der weiteren gesellschaftswissenschaftlichen Arbeit verbürgt". (S.4)
- 2) Max Weber "wollte sich mit wissenschaftstheoretischen Fragen nur soweit befassen, als dies seine Beschäftigung mit konkret fachwissenschaftlichen Problemen erforderlich machte". (S.4) An einer "radikalen Rückführung seiner Ergebnisse auf eine gesicherte philosophische Grundposition lag ihm ebensowenig, wie an der Erhellung der Unterschichten der von ihm aufgestellten Grundbegriffe." (S.5) Hier "zeigen sich auch die Grenzen" seiner "theoretischen Leistung". (S.5)
- 3) Max Webers "Analyse der sozialen Welt bricht in einer Schicht ab, die nur scheinbar die Elemente des sozialen Geschehens in nicht weiter reduzierbarer oder auch nur

in nicht weiter reduktionsbedürftiger Gestalt sichtbar macht". (S.5) So ist bei ihm der "Begriff der sinnhaften und daher verstehbaren Handlung des einzelnen, der eigentliche Grundbegriff der verstehenden Soziologie, ... nur der Titel für eine vielverzweigte und der weiteren Durchdringung sehr bedürftige Problematik". (S.5)

- 3.1) Er "macht zwischen Handeln als Ablauf und vollzogener Handlung, zwischen dem Sinn des Erzeugens und dem Sinn des Erzeugnisses, zwischen dem Sinn eigenen und fremden Handelns, bzw. eigener und fremder Erlebnisse, zwischen Selbstverstehen und Fremdverstehen keinen Unterschied. Er fragt nicht nach der besonderen Konstitutionsweise des Sinnes für den Handelnden, nicht nach den Modifikationen, die dieser Sinn für den Partner in der Sozialwelt oder für den außenstehenden Beobachter erfährt..." (S.5)
- 3.2) "Zwar stellt Weber dem subjektiv gemeinten Sinn eines Handelns dessen objektiv erkennbaren Sinngehalt gegenüber. Aber er differenziert nicht weiter und untersucht jene spezifischen Abwandlungen, die ein Sinnzusammenhang von der jeweiligen Position des Deutenden aus erfährt, ebensowenig, wie die Auffassungsperspektiven, in denen dem in der Sozialwelt Lebenden seine Mit- und Nebenmenschen überhaupt gegeben sind. Nun zeigen aber das eigene Verhalten, das selbst erlebte Verhalten der Umwelt, das bloß mittelbar gewußte Verhalten der Mit- und Vorwelt radikale Verschiedenheiten der Sinnstruktur." (S.5)
- 4) "Zweifellos hat Max Weber alle diese Probleme gesehen, aber er hat sie nur soweit analysiert, als ihm dies für seine Zwecke unerläßlich zu sein schien." (S.6) So begnügte er sich damit, "die Welt überhaupt und somit auch die sinnhaften Phänomene der sozialen Welt naiv als intersubjektiv konform vorauszusetzen, und zwar

in eben der Weise, in welcher wir im täglichen Leben naiv mit der Vorgegebenheit einer homogenen und un-serer Auffassung konformen Außenwelt rechnen". (S.6)

- 5) Die "unkritische Übernahme derartiger Vorstellungen des täglichen Lebens" (S.6) bringt "gerade für die Soziologie eine eminente Gefahr mit sich. Denn eben jene soziale Welt des täglichen Lebens, deren Vorstellungen vom Ablauf des sozialen Phänomens übernommen werden, soll ja ihrerseits Gegenstand wissenschaftlicher Bearbeitung durch die Soziologie werden, deren Aufgabe es also sein muß, gerade das 'Selbstverständliche' in Frage zu stellen." (S.6)
- 6) Eben an diesem Problem "zeigt sich die komplizierte Struktur des Verhältnisses der Sozialwissenschaften zu ihrem Material". (S.6)
- 6.1) "In der Welt lebend, leben wir mit Anderen und für Andere, an denen wir unser tägliches Tun orientieren. Indem wir sie als die Anderen, als Mit- oder Nebenmenschen, Vorfahren oder Nachfahren erleben, mit ihnen verbunden zu gemeinsamem Wirken und Werken, sie zu Stellungnahmen veranlassend und durch sie zu Stellungnahmen veranlaßt, verstehen wir das Verhalten dieser Anderen und setzen voraus, daß sie das unsere verstehen. In diesen Sinnsetzungs- und Sinndeutungsakten baut sich für uns in Graden verschiedener Anonymität, in größerer oder geringerer Erlebnisnähe, in mannigfachen, einander durchkreuzenden Auffassungsperspektiven das Sinngefüge der sozialen Welt auf, welche sowohl unsere Welt (streng genommen zunächst: meine Welt) als auch die der Anderen ist." (S.6-7)
- 6.2) "Aber eben diese Welt, welche wir als sinnhafte erleben, ist auch als Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Deutung sinnhafte Welt. Nur daß der Sinnzusammennang, in welchen die wissenschaftliche Deutungs-

weise diese Welt einzuordnen unternimmt, nicht einer des lebendigen Erlebens, sondern einer der ordnenden Betrachtung ist." (S.7) Dabei gibt es wiederum verschiedene "Deutlichkeitsstufen des Erfassens von Sinn". (S.7)

- 7) Die Aufgabe, die Schütz in Angriff nimmt, besteht eben darin, die komplizierten "Strukturverhältnisse des sinnhaften Aufbaus der sozialen Welt methodisch zu untersuchen, ihre Fundierungszusammenhänge zu enthüllen und die einzelnen Schichten gegeneinander abzugrenzen". (S.7-8) Mit anderen Worten: Er will "den zentralen Begriff des 'Sinns' ... einer radikalen Analyse" (S.9) unterwerfen.
- 8) "Dieses Unternehmen bedarf aber, sofern das Sinnphänomen in seiner ganzen Extension als Sinn eigener und fremder Erlebnisse durchleuchtet werden soll, weitläufiger philosophischer Zurüstungen." (S.9)
- 8.1) Bereits "eine oberflächliche Analyse zeigt nämlich, daß das Sinnproblem ein Zeitproblem ist, allerdings nicht ein solches der physikalischen Raumzeit, die teilbar und meßbar ist, oder der historischen Zeit, die immer eine von äußeren Begebenheiten erfüllter Ablauf bleibt, wohl aber ein solches des 'inneren Zeitbewußtseins', des Bewußtseins der je eigenen Dauer, in dem sich für den Erlebenden der Sinn seiner Erlebnisse konstituiert." (S.9-10)
- 8.2) "Nur mit Hilfe einer allgemeinen Theorie des Bewußtseins, wie Bergsons Philosophie der Dauer oder Husserls transzendentaler Phänomenologie, kann die Lösung der Rätsel gefunden werden, mit denen die Problematik der Sinnsetzungs- und Sinndeutungsphänomene umlagert ist." (S.10)

- 9) Der Gang der Untersuchung von Schütz ist dabei folgender: Ausgehend "von der Fragestellung Max Webers" (S.10) versucht er durch Rückgriff auf die Philosophie Bergsons und die transzendentale Phänomenologie Husserls zunächst "das Sinnphänomen exakt zu bestimmen". (S.10) Auf diesem Hintergrund untersucht er dann "in schrittweisen Analysen die Sinnstruktur der Sozialwelt" (S.10) und verankert "den methodischen Apparat der verstehenden Soziologie in einer tieferen Schicht als dies durch Max Weber geschehen ist". (S.10)

3.23 III. Kritische Beurteilung des § 1 des Buchtextes.

Ich möchte im folgenden keine systematische Auseinandersetzung versuchen, sondern nur auf einige Stärken und Schwächen der Konstitutiven Phänomenologie von A. Schütz hinweisen.

- 1) Schütz hat die Grundthematik einer Konstitutionsanalyse der Sozialwelt in einer Vielzahl von Aufsätzen (siehe SCHÜTZ 1971 a, 1971 b, 1972) und in dem nicht mehr vollendeten Werk "Strukturen der Lebenswelt" (siehe Einleitung von Th. Luckmann in SCHÜTZ 1971) selbst weitergeführt.
- In Pkt.3.3. und 3.4 dieses Kapitels III und in Kapitel VI meiner Arbeit werde ich einige Grundgedanken aus diesen weiterführenden Untersuchungen darstellen.
- 2) Die phänomenologische Analyse der Sozialwelt von A. Schütz ist meines Wissens die gründlichste und umfassendste, die heute vorliegt.
- In Deutschland wurde das Werk von A. Schütz erst durch die große Publizität von Berger/Luckmanns Buch "Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit" bekannt. Dieses Buch ist in weiten Teilen eine überblicksmäßige Darstellung einiger Analysen von A. Schütz.

Um die systematische und detaillierte Durchführung der Analysen zu studieren, muß man auf das Werk von A. Schütz selbst zurückgehen. Das Werk von Schütz war zu gründlich und gut gearbeitet, als daß man es einfach hätte abtun können, und andererseits zu neuartig, als daß man es ohne weiteres hätte rezipieren können. Möglicherweise war das ein Grund, weshalb Schütz' Werk solange totgeschwiegen wurde. Man wußte eben nichts damit anzufangen.

- 3) Das Werk von Schütz hat jedoch auch schwache Stellen. Ich möchte vor allem auf zwei hinweisen: eine im Bereich der allgemeinen Bewußtseinstheorie, die Schütz seinen Untersuchungen zugrunde gelegt hat; und eine im Bereich seiner Untersuchungsmethode.
- 4) Schütz versucht die Begriffe 'Sinn' und 'Verstehen' - die Grundbegriffe der verstehenden Soziologie - in einer allgemeinen Theorie des Bewußtseins zu verankern. Dabei stützt er sich vor allem "auf die von Husserl durchgeführte Konstitutionsanalyse der Bewußtseinserlebnisse". (S.10)
- Darin liegt jedoch auch folgende Schwäche: Wichtigste Probleme wie etwa das der 'Leiblichkeit' und 'Inter-subjektivität' des Bewußtseins haben bei Husserl keine befriedigende Lösung gefunden. M. Heidegger, G. Marcel, Merleau-Ponty, P. Ricoeur u.a. haben die Phänomenologie in einer radikalen Kritik an Husserl weiterzuführen versucht: Merleau-Ponty z.B. hat das Problem der Leiblichkeit und Intersubjektivität in einer existentiell und hermeneutisch gewendeten Phänomenologie einer Lösung zugeführt.

Damit ist das Fundament, auf das Schütz die verstehende Soziologie zu stellen versucht hat, nämlich die allgemeine Theorie des Bewußtseins von Husserl, selbst fraglich geworden. Es ließe sich heute durch ein 'besseres' ersetzen.

4.1) Diese Kritik trifft N. Luhmann nicht mit derselben Schärfe, da dieser sich mit der Sinnkonstitution im einzelnen Bewußtsein ohnehin nur am Rande und in überaus vergrößelter Form befaßt (siehe Pkt.2.32). Luhmanns Interessenschwerpunkt liegt woanders: Er will die soziale Konstitution von Sinn durch soziale Systeme thematisieren.

4.2) Ein Versuch, heutige Humanwissenschaft - vor allem Strukturalismus und Psychoanalyse - in einer existentiell und hermeneutisch gewendeten Phänomenologie zu verankern, stammt von P. Ricoeur (siehe RICOEUR 1969, 1972, 1973).

Es wäre interessant Ricoeurs Konzept des fixierten Handlungstextes (im Unterschied zum in der aktuellen Situation ablaufenden Handlungsdiskurs) mit Schütz' Konzept der sozialen Mitwelt (im Unterschied zu der in der aktuellen Situation erlebten sozialen Umwelt) zu vergleichen: 'Handlungstexte' bei Ricoeur und 'soziale Mitwelt' bei Schütz sind der eigentliche Gegenstand der Sozialwissenschaft. - Ein solcher Vergleich müßte jedoch die philosophische Grundlagenproblematik der beiden Autoren miteinbeziehen, was im Rahmen meiner Arbeit nicht geschehen kann.

5) Eine andere Schwäche ist folgende: Die Untersuchungsmethode, die Schütz verwendet, ist das systematische Gedankenexperiment, das allerdings stets nachvollziehbar bleibt.

Der Übergang zu realen Experimenten geschieht erst in der Ethnomethodologie und im Symbolischen Interaktionismus: aus der Soziologie des einsamen Sozialforschers bei Schütz wird eine Soziologie des interaktionistisch einbezogenen Sozialforschers (siehe z.B. N. DENZIN 1971).

- 6) Die angeführten Schwächen machen die Arbeit von Schütz nicht wertlos.

Wenn sich auch heute das von Schütz verwendete Fundament der allgemeinen Theorie des Bewußtseins von Husserl durch ein 'besseres' ersetzen ließe, so steht doch die Konkretisierung solch eines 'verbesserten Fundaments' in einer ähnlich gründlichen und umfassenden Weise wie bei Schütz meines Wissens noch aus. Auch das systematische Gedankenexperiment ist nicht einfach unbrauchbar, zumal es bei Schütz stets nachvollziehbar und damit intersubjektiv kontrollierbar bleibt (für alle, die mit einer ähnlichen Alltagswelt wie der von Schütz vertraut sind).

- 7) Ich werde für die Untersuchung der sinnhaften Konstitution der Sozialwelt und ihrer Änderbarkeit durch Bildungsprozesse in den folgenden Kapiteln IV bis VIII meiner Arbeit vor allem neuere Forschungsansätze heranziehen. Zur Ergänzung werde ich jedoch immer wieder auf die phänomenologischen Untersuchungen von A. Schütz zurückgreifen.

- 7.1) In Kapitel IV meiner Arbeit werde ich Luhmanns Untersuchung der sinnhaften Konstitution der Sozialwelt ausführlich darstellen und diskutieren. Dabei werde ich (in Pkt.3.22) vor allem von Schütz her die spezifische Kontingenz von Luhmanns Sinnbegriff zu klären versuchen.

Als Ergänzung zu Luhmanns Einseitigkeit werde ich noch in Kapitel III meiner Arbeit zwei Aufsätze von Schütz heranziehen: siehe Pkt.3.3. und 3.4.

- 7.2) In Kapitel V meiner Arbeit werde ich Krappmanns Untersuchung der sinnhaften Konstitution personaler Identitäten in Interaktion ausführlich darstellen und diskutieren. Dabei werde ich von der in Kapitel VI meiner Arbeit dargestellten Untersuchung von Schütz zum Problem der Relevanz her auf den bei Krappmann ungenügend geklärten Zusammenhang von

Kognition und Motivation hinweisen.

7.3) In Kapitel VII meiner Arbeit werde ich einige wichtige wissensmäßige Voraussetzungen demokratischer Beteiligung am alltäglichen Zusammenleben und in formalen Organisationen untersuchen.
Als Voraussetzung dafür wird mir einerseits die in den Kapiteln IV und V meiner Arbeit versuchte Klärung der sinnhaften Konstitution sozialer Systeme und personaler Identitäten und andererseits die in Kapitel VI meiner Arbeit dargestellte und diskutierte Untersuchung von Schütz zum Problem der menschlichen Wissensorganisation in verschiedenartigen Relevanz-zusammenhängen dienen.

7.4) In Kapitel VIII meiner Arbeit werde ich die didaktische Vermittlung wichtiger wissensmäßiger Voraussetzungen demokratischer Beteiligung untersuchen. Dabei werde ich im Rahmen einer kritischen Beurteilung und Weiterführung von Ennenbachs Konzept des prototypischen Lernens mehrfach auf Schütz zurückgreifen.

3.3 Konstitution und Typisierung des Handelns in der Alltagswelt.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt. 3.3 auf den Aufsatz "Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns" von A. Schütz, in: SCHÜTZ 1971 a.

3.31 II₁ und I. Absicht des Autors und eigene Absicht.

A. Schütz will in seinem Aufsatz das Alltagsverständnis und die wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns untersuchen. Dabei behandelt er auch die Konstitution sinnhaften Handelns selbst.

Meine eigene Absicht ist es, die Konstitution sinnhaften Handelns im Kontext des alltäglichen Zusammenlebens zu thematisieren. Zu diesem Zweck werde ich nach einem Überblick auf den gesamten Gedankengang des Aufsatzes von A. Schütz meine Darstellung auf folgende Themen beschränken: 1. Konstitution und Typisierung menschlichen Handelns und Zusammenwirkens (Pkt.4 des Teils II des Aufsatzes), 2. Alltagswissen und Struktur der Sozialwelt - Ergänzung zu 1. (Pkt.1 bis 3 des Teils II des Aufsatzes); 3. Rationales Handeln (Teil III des Aufsatzes - einschließlich einer kurzen Charakterisierung des Alltagswissens als 'Kochbuchwissen' aus einem anderen Aufsatz von A. Schütz).

3.32 II₂ Rekonstruktion des Gedankengangs des Aufsatzes.

3.32.1 Überblick.

A. Schütz gibt zunächst in Teil I des Aufsatzes eine Vorklärung der unterschiedlichen Struktur von Konstruktionen des alltäglichen, des naturwissenschaftlichen und des sozialwissenschaftlichen Denkens. Naturwissenschaftliche Konstruktionen ersetzen alltagsweltliche Konstruktionen von der Natur; Sozialwissenschaftliche Konstruktionen dagegen ersetzen nicht einfach alltagsweltliche Konstruktionen von der Sozialwelt, sondern sind Rekonstruktionen jener Konstruktionen, also "Konstruktionen zweiten Grades". (S.7)

Sodann untersucht Schütz in Teil II die Konstruktion gedanklicher Gegenstände im alltäglichen Denken, in Teil III das rationale Handeln innerhalb der Alltagserfahrung und in Teil IV die Konstruktion gedanklicher Gegenstände durch die Sozialwissenschaften.

3.32.2 Konstitution und Typisierung menschlichen Handelns und Zusammenwirkens.

3.32.21 Handeln, Entwurf, Motiv

- 1) Der Begriff 'Handeln' soll "ein auf einem vorgefaßten Entwurf gegründetes Verhalten" (S.22) bezeichnen. Der Begriff 'Handlung' soll "das Ergebnis dieses ablaufenden Vorgangs bezeichnen, also das abgeschlossene Handeln". (S.22)
 - 1.1) Handeln kann verdeckt geschehen "z.B. als intellektueller Versuch einer wissenschaftlichen Problemlösung" (S.22) oder offenbar.
 - 1.2) Handeln kann nicht nur als Durchführung, sondern auch als Unterlassung geschehen, "wobei eine bewußte Enthaltung vom Handeln selbst als Handeln betrachtet wird". (S.22)
- 2) "Jedes Entwerfen besteht im phantasierenden, vorstellenden Erwarten zukünftigen Verhaltens"! (S.22) Es wird jedoch nicht zukünftiges Handeln, sondern die erwartete zukünftige Handlung entworfen; und dies geschieht in der zeitlichen Perspektive "des modo futuri exacti" (S.23), dh die Handlung wird entworfen als eine, die wir "hervorgebracht haben werden". (S.23) Daraus resultieren zwei wichtige Folgerungen:
 - 2.1) Abhängigkeit des Entwurfs von meinem zuhandenen Wissen zum Zeitpunkt des Entwurfs: "Alle Entwürfe meiner kommenden Handlungen sind auf mein zur Zeit des Entwerfens verfügbares Wissen gegründet." (S.23)
 - 2.2) Der im ablaufenden Handeln lebende Handelnde hat nur das Um-zu-Motiv, dh den entworfenen Zustand, der durch das Handeln erreicht werden soll, im Blick. Das Weil-Motiv, das den Handlungsentwurf selbst bestimmt,

kann auch der Handelnde nur rückblickend, dh als Beobachter seiner Handlung, erfassen.

Um-zu-Motive: "Wir können sagen, daß es das Motiv eines Mörders war, das Geld seines Opfers zu bekommen. Hier bezeichnet 'Motiv' den Zustand, den Zweck, der durch dieses Handeln hervorgebracht werden soll". (S.24)

(Echte) Weil-Motive: "Wir können auch sagen, daß der Mörder zu seiner Tat motiviert worden ist, da er in dieser oder jener Umgebung aufwuchs, diese oder jene Erfahrung in seiner Kindheit machte etc. Diese Klasse von Motiven, die wir (echte) 'Weil-Motive' nennen, verweisen vom Standpunkt des Handelnden aus auf seine vergangenen Erfahrungen; sie bestimmen ihn, so zu handeln, wie er gehandelt hat". (S.25)

3.32.22 Soziales Wirken.

- 1) Reziprozität der Motive: Das Verstehen meines Um-zu-Motives wird zumWeil-Motiv einer Handlung des Anderen, und umgekehrt. Ein Beispiel: Ich frage 'Wo ist die Tinte?' Das Um-zu-Motiv meiner Äußerung ist, daß der Andere meine Äußerung als Frage versteht und daß sein Verstehen ihn veranlaßt, mir eine angemessene Antwort zu geben.

Im Kontext der Theorie der Sprechakte würde man sagen: Mit meiner Äußerung beabsichtige ich, 1. einen best.illokutionären Effekt und 2. einen best.perlokutionären Effekt.

- 2) Die Reziprozität der Weil-Motive des einen mit den Um-zu-Motiven des anderen setzt folgende idealisierende Unterstellung voraus: "Ich (als 'der eine')", nehme in Übereinstimmung mit meinem verfügbaren Wissensvorrat an, daß er von denselben Motivtypen geleitet wird, die mich und viele andere früher in typisch ähnlichen

Umständen geleitet haben" (S.26), sonst blieben mir die Motive seines Handelns unbegreiflich und ich könnte nicht angemessen darauf reagieren.

- 3) Spannweite der Handlungsentwürfe: "Nehmen wir nun einmal an, ich suchte nach Tinte, um meinen Federhalter zu füllen, mit dem ich einen Antrag an den Stipendienausschuß schreiben will, der, falls bewilligt, meinen ganzen Lebensweg ändern wird. Ich, der Handelnde, der Anfragende allein kenne diesen meinen Plan, das Stipendium zu bekommen, der das letzte Um-zu-Motiv meines tatsächlichen Handelns ist und den zu erwirkenden Zustand beschreibt." (S.26-27) - Die Spannweite des Handlungsentwurfs schmiedet die Kette der Teilhandlungen zur Einheit einer Gesamthandlung zusammen. Nur der Handelnde weiß um die Spannweite seines Handlungsentwurfs, dh um die Einheit der Gesamthandlung. Mein Handlungspartner kennt nur Fragmente meines Handelns, jene Teile, die ihm präsentiert worden sind (z.B. meine Frage nach der Tinte). Und wenn "eine dritte Person den mit meiner Frage Angesprochenen später fragen würde, was ich von ihm gewollt hätte, so würde er antworten, daß ich wissen wollte, wo Tinte zu finden sei. Das ist alles, was er von meinem Entwerfen und dem weiteren Zusammenhang weiß, und er muß dies als eine abgeschlossene Einheit des Handelns ansehen". (S.27)
- 4) Verständnis des intendierten Handlungssinns: Wollen wir die Handlung anderer verstehen, müssen wir nach dem Sinn suchen, den das Handeln für die Handelnden selbst hat. Wir müssen das Um-zu-Motiv der Gesamthandlung rekonstruieren, um dessentwillen die Anderen das getan haben, was wir beobachtet haben. Das Verständnis des subjektiv gemeinten Handlungssinns ist grundlegend für alle menschlichen Wirkensbeziehungen in der Sozialwelt.

3.32.23 Personale Typen

"Beziehen wir den Typ eines Handlungsablaufes auf die vorliegenden typischen Motive des Handelnden, so kommen wir zur Konstruktion eines personalen Typs." (S.28) - Die Zuschreibung der Motive geschieht also nicht in Bezug auf Handlungen ('denen diese Motive zugrunde liegen'), sondern in Bezug auf Personen ('die diese Motive haben').

3.32.24 Typen des Handlungsablaufs

- 1) In den Wir-Beziehungen (= soz. Umwelt) können wir am Handlungsablauf der Anderen, an ihren Motiven (soweit sie offenbar werden) und an ihrer Person (soweit sie in ihren Äußerungen faßbar wird) unmittelbar teilnehmen. Unsere Typisierungen besitzen hohe inhaltliche Bestimmtheit (also wenig Anonymität).
- 2) Die Beziehungen zwischen bloßen Zeitgenossen (= soz. Mitwelt) werden durch Typisierungen von geringer inhaltlicher Bestimmtheit (also hoher Anonymität) geregelt.
- 2.1) Institutionen werden von A. Schütz als sozial gebildete Konstruktionen typischer Handlungsabläufe, typischer Um-zu- und Weil-Motive und typischer soz. Rollen betrachtet. Er charakterisiert sie folgendermaßen: "1) Ich halte es für selbstverständlich, daß mein Handeln (sagen wir, das Einwerfen eines frankierten und richtig adressierten Briefes in einen Postkasten) anonyme Mitmenschen (Postbeamte) veranlassen wird, typische Handlungen auszuführen (die Post zu befördern) und zwar in Übereinstimmung mit typischen Um-zu-Motiven (um ihre beruflichen Pflichten zu erfüllen), und daß am Ende der von mir entworfene Stand der Dinge (Austragen des Briefes beim Adressaten

in angemessener Zeit) hergestellt sein wird. 2) Ich halte es für ebenso selbstverständlich, daß meine Konstruktion vom Typ des Handlungsablaufs des Anderen wesentlich mit seiner eigenen Selbsttypisierung übereinstimmt und daß die letztere eine typisierte Konstruktion von mir enthält, von mir als einem anonymen Partner mit typischen Verhaltensweisen, die wieder auf typischen und vermeintlich invarianten Motiven basieren. ('Wer auch immer einen richtig adressierten und frankierten Brief in den Postkasten wirft, wird damit vermutlich beabsichtigen, daß der Brief in angemessener Zeit an den Adressaten ausgetragen werden soll') 3) Dies gilt umso mehr für meine eigene Selbsttypisierung - wenn ich also die Rolle des Kunden im Postdienst übernehme, muß ich mein Handeln in solch typischer Weise entwerfen, wie es meiner Ansicht nach ein typischer Postbeamter vom Verhalten eines typischen Kunden erwartet. Eine solche Konstruktion miteinander verwobener Handlungsmuster enthüllt sich also als eine Konstruktion miteinander verwobener Um-zu- und Weil-Motive, die vermeintlich invariant sind." (S.29)

3.32.3 Zur Ergänzung.

Zum besseren Verständnis der Konstitution und Typisierung menschlichen Handelns und Zusammenwirkens im Kontext des alltäglichen Zusammenlebens werde ich nun auch die ersten 3 Punkte des Teils II des Aufsatzes kurz darstellen.

3.32.31 Typisiertes Wissen.

- 1) "Das Alltagswissen des einzelnen von der Welt ist ein System von Konstruktionen ihrer typischen Aspekte." (S.8)
- 2) Jede Interpretation basiert "auf einem Vorrat eigener oder uns von unseren Eltern und Lehrern vermittel-

ter früherer Welterfahrungen, die in der Weise unseres verfügbaren Wissens ein Bezugsschema bilden." (S.8)

- 3) Diese Vorerfahrungen sind "als typische Erfahrungen verfügbar, das heißt, sie tragen offene Horizonte zu erwartender ähnlicher Erfahrungen mit sich." (S.8)
- 4) Wir befassen uns immer "nur mit einigen Aspekten" (S.10) eines Gegenstandes. Mit welchen wir uns befassen, das hängt vom jeweiligen Relevanzzusammenhang ab, in dem der Gegenstand für uns steht.

3.32.32 Intersubjektives Wissen.

- 1) Mein Wissen von der Welt ist von vorneherein nicht privativ, sondern intersubjektiv. Drei wichtige Aspekte der Sozialisierung des Wissens sind: "a) die Reziprozität der Perspektiven oder die strukturelle Sozialisierung des Wissens; b) der soziale Ursprung des Wissens oder die genetische Sozialisierung des Wissens; c) die soziale Verteilung des Wissens." (S.12)
- 2) Zu a) In der Alltagswelt gehe ich mit Selbstverständlichkeit davon aus, "daß die Gegenstände dieser Welt dem Wissen meiner Mitmenschen zugänglich sind, also entweder bekannt oder erkennbar sind." (S.12)
Ebenso selbstverständlich nehme ich an, "daß genau genommen dieser 'selbe' Gegenstand für mich etwas anderes bedeuten muß als für jeden beliebigen meiner Mitmenschen." (S.13) Denn ich weiß um unsere verschiedenen Standorte (ich stehe 'hier' und erfahre von hier aus die Gegenstände, du dagegen stehst 'dort' und erfährst von dort aus die Gegenstände; Gegenstände außerhalb meiner Reichweite können innerhalb deiner Reichweite liegen und umgekehrt); und ich weiß um unsere verschiedenen biographisch bestimmten Relevanzzusammenhänge.

2.1) Im Alltagsdenken werden diese Differenzen der Perspektive durch zwei Idealisierungen überwunden: "Vertauschbarkeit der Standorte" (S.13) und "Kongruenz der Relevanzsysteme" (S.13) Beide Idealisierungen zusammen bilden "die Generalthese der reziproken Perspektiven" (S.14): es wird unterstellt, "daß der von mir als selbstverständlich hingenommene Sektor der Welt auch meinen einzelnen Mitmenschen selbstverständlich ist ... dieses 'Wir' schließt nicht nur dich und mich ein, sondern 'jedermann', der 'einer von uns' ist." (S.14)

3) Zu b) "Nur ein sehr kleiner Teil meines Wissens von der Welt gründet in meiner persönlichen Erfahrung. Der größere Teil ist sozial abgeleitet, von meinen Freunden, Eltern, Lehrern und Lehrern meiner Lehrer auf mich übertragen." (S.15)

4) Zu c) Das Wissen um die Verteilung des Wissens (dh um Weite und Zusammensetzung des Wissens der anderen) ist selbst Teil meines Alltagswissens.

3.32.33 Struktur der Sozialwelt und ihre Typisierung.

1) Nach ihrer relativen Nähe bzw. Ferne zu meinen 'Hier' gliedert sich die Sozialwelt grob gesprochen: a) in soz. Umwelt (Menschen, mit denen ich Raum und Zeit gemeinsam habe und in unmittelbarer Beziehung stehe); b) in soz. Mitwelt (Menschen, die zur selben Zeit wie ich, aber räumlich getrennt von mir leben, dh nicht in meiner Reichweite sind); c) in soz. Vorwelt (unsere Vorfahren) und d) in soz. Folgewelt (unsere Nachfahren).

1.1) Eine zusätzliche Gliederung erhält die Sozialwelt durch Bereiche unterschiedlicher Relevanz für mich: "hineingeboren in die Sozialwelt und in ihr mein

tägliches Leben verbringend, baut sie sich rund um mich auf, meiner Deutung und meinem Handeln zugänglich, aber stets in Bezug auf meine tatsächliche, biographisch bestimmte Situation."
(S.17)

2) Die Erfassung der Anderen geschieht mit Hilfe typisierender Konstruktion ihrer Verhaltensweisen, ihrer Motive, ihrer Persönlichkeit. Dabei nimmt mit der zunehmenden 'Ferne' der Anderen auch der Grad der Anonymität (dh der leeren Allgemeinheit) ihrer Typisierung zu.

2.1) Fremdttypisierung und Selbsttypisierung implizieren einander gegenseitig: "sobald ich mit dem Anderen in soziale Wirkensbeziehungen eintrete", (S.21) muß ich, wenn ich die Rolle des Anderen definiere, zugleich selbst eine Rolle einnehmen, wenn ich das Verhalten des Anderen typisiere, zugleich mein eigenes Verhalten, das mit dem des Anderen verbunden ist, typisieren.

2.2) Die in der Alltagswelt verwendeten Typisierungen sind zum Großteil sozial abgeleitete und gebilligte Typisierungen.

3.32.4 Rationales Handeln.

3.32.41 Modellvorstellung rationalen Handelns.

1) Jedes Handeln schließt die Wahl zwischen wenigstens zwei Verhaltensweisen ein: die Handlung auszuführen oder sie zu unterlassen. Soll die Überlegung des Handelnden streng rational sein, dann muß sein Wissen in folgenden Punkten klar bestimmt sein:

1. Genaue Kenntnis der eigenen biographischen Situation in einer bestimmten Sozialwelt als Ausgangslage für den Handlungsentwurf.

2. Klares Wissen um den Handlungszweck, also um die Endlage, die durch das Handeln erzeugt werden soll. Da es jedoch keine isolierten Entwürfe gibt, muß auch der Ort des fraglichen Handlungsentwurfes innerhalb all meiner Entwürfe und ihrer möglichen Nebenfolgen klar gewußt sein.
3. Genaue Kenntnis der notwendigen Mittel zur Verwirklichung des Zwecks, der Möglichkeiten zur Beschaffung der Mittel, der Ersetzbarkeit bestimmter Mittel durch andere sowie der Verträglichkeit der Mittel untereinander.

"Die Schwierigkeiten wachsen beträchtlich, falls der rationale Handlungsentwurf des Handelnden das rationale Handeln oder Reagieren eines Mitmenschen impliziert." (S.35) Für einen streng rationalen Entwurf muß dann zusätzlich vorausgesetzt werden:

4. Genaue Kenntnis nicht nur der von mir, sondern auch der von meinem Handlungspartner definierten Ausgangslage.
5. Hinreichende Sicherheit, daß auch der Andere mein Handeln als rationales Handeln rational interpretiert und rational darauf reagiert.
6. Das setzt wiederum voraus, daß auch der Andere ein hinreichend klares Wissen hat von meinem Handlungsentwurf und dessen Stellung innerhalb all meiner anderen Entwürfe.
7. Solch gegenseitiges rationales Verstehen setzt wiederum einen in den relevanten Teilen gemeinsamen Wissensvorrat und eine zumindest teilweise Kongruenz unserer Relevanzsysteme voraus.

usw. (A. Schütz nennt noch weitere Punkte)

3.32.42 Rationales Handeln in der Alltagswelt.

- 1) Es dürfte klar sein, daß rationales Handeln der eben dargestellten Art in unserer Alltagserfahrung nicht vorkommt. Trotzdem können wir uns mit unseren Mitmenschen verständigen, mit ihnen zusammen leben und zusammen arbeiten. Welche Art von Regelmäßigkeit und Erwartbarkeit bestimmt unsere Alltagswelt?
- 2) Rationales Handeln in der Alltagswelt ist immer "Handeln in einem nicht weiter in Frage gestellten ... Rahmen typischer Konstruktionen" (S.37): "nämlich von Typisierungen der gegebenen Situation, der Motive, der Mittel und Zwecke, der Handlungsabläufe und Persönlichkeiten, die betroffen sind". (S.37) Diese Konstruktionen werden "nicht nur vom Handelnden als selbstverständlich hingenommen, sondern von jedem Mitmenschen wird dies ebenfalls vorausgesetzt." (S.37)

3.32.42.1 Alltagswissen als 'Kochbuchwissen'

Zum besseren Verständnis der eben beschriebenen alltagsweltlichen Handlungsrationali-tät werde ich noch kurz die Charakterisierung des Alltagswissens als eine Art von 'Kochbuchwissen' anfügen, wie sie Schütz in seinem Aufsatz "Das Problem der Rationalität in der sozialen Welt" gibt.

"Das Kochbuch hat Rezepte, Listen von Zutaten, Mischungsformeln und Anweisungen für die Zubereitung. Das ist alles, was wir brauchen, um einen Apfelkuchen zu machen, und auch alles was wir brauchen, um mit den Routineangelegenheiten des täglichen Lebens zurechtzukommen." (SCHÜTZ 1972, S.33) - "In seinem täglichen Leben hat der gesunde, erwachsene und voll wache Mensch ... dieses Wissen, sozusagen, automatisch zur Hand. Sein Erfahrungsvorrat baut sich durch Erbe und

Erziehung, mannigfaltige traditionelle Einflüsse, Gewohnheiten und durch seine eigenen früheren Überlegungen auf. Es enthält ein höchst verschiedenartiges Wissen in unzusammenhängendem und konfusem Zustand. Klare und deutliche Erfahrungen mischen sich unter vage Konjekturen; Annahmen und Vorurteile überkreuzen sich mit wohlbegründeten Evidenzen; Motive, Mittel und Zwecke, ebenso Ursachen und Wirkungen hängen ohne klares Verständnis ihrer realen Verbindungen zusammen. Überall gibt es Löcher, Pausen, Unterbrechungen. Zwar hat es den Anschein, daß es eine Art von Organisation durch Gewohnheiten, Regeln und Prinzipien gibt, die wir regelmäßig und mit Erfolg anwenden, aber der Ursprung unserer Gewohnheiten liegt fast außerhalb unserer Kontrolle, und die Regeln, die wir anwenden, sind Faustregeln ..." (SCHÜTZ 1972, S.32)

3.32.43 Modellvorstellung rationalen Handelns als idealtypische Konstruktion.

Die Modellvorstellung des rationalen Handelns erhält erst ihre volle Bedeutung bei der idealtypischen Konstruktion sozialer Wirkensmuster durch die Sozialwissenschaften. Unser Handeln in der Alltagswelt ist "bestenfalls partiell rational". (S.38)

3.33 III. Kritische Beurteilung des Gedankengangs des Aufsatzes.

Die eben dargestellte Untersuchung für sich allein betrachtet, gibt nur einen relativ oberflächlichen Einblick in den Konstitutionsvorgang sinnhaften Handelns. Ich werde sie im folgenden Pkt. 3.4 durch die Darstellung des Aufsatzes "Das Wählen zwischen Handlungsentwürfen" und in Kapitel VI meiner Arbeit durch die Darstellung der Untersuchung zum "Problem

der Relevanz" ergänzen. Aber auch diese Ergänzungen sind unzureichend. Sie setzen die Konstitutive Phänomenologie voraus, wie sie Schütz auf systematische Weise in seinem Buch "Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt" dargestellt hat. Darauf möchte ich hier noch einmal verweisen (siehe auch oben Pkt.3.2)

3.4 Wählen zwischen Handlungsentwürfen in der Alltagswelt.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt.3.3 auf den Aufsatz "Das Wählen zwischen Handlungsentwürfen" in: SCHÜTZ 1971 a.

3.41 II₁ und I. Absicht des Autors und eigene Absicht.

A.Schütz will in seinem Aufsatz die Konstitution sinnhaften Handelns in der Alltagswelt unter dem zentralen Aspekt des Wählens zwischen Handlungsentwürfen untersuchen.

Meine eigene Absicht ist es, die Konstitution sinnhaften Handelns weiter zu klären. Zu diesem Zweck werde ich nach einem Überblick über den gesamten Gedankengang des Aufsatzes nur die Teile V bis IX und Teil XII darstellen. Auf eine Darstellung der Teile I bis IV (die die bereits in Pkt.3.32.21 behandelte Thematik des Zusammenhangs von 'Handeln', 'Entwurf' und 'Motiv' untersuchen) und die Teile X und XI (die auf philosophische Untersuchungen von Bergson und Leibniz verweisen) werde ich verzichten. Teil XIII werde ich im Rahmen der kritischen Beurteilung in Pkt.3.43 berücksichtigen.

3.42 II₂ Rekonstruktion des Gedankengangs des Aufsatzes.

3.42.1 Überblick.

Die Thematik in den einzelnen Teilschritten der Untersuchung ist folgende:

I. Der Begriff des Handelns II. Die zeitliche Struktur des Entwurfs III. Um-zu-Motive und Weil-Motive IV. Phantasieren und Entwerfen V. Grundlage der Ausführbarkeit des Entwurfs: a) die als selbstverständlich hingenommene Welt b) die biograph. bestimmte Situation VI. Zweifeln und Fragen VII. Problematische und offene Möglichkeiten nach Husserl VIII. Die Wahl zwischen Gegenständen in Reichweite. IX. Die Wahl zwischen Entwürfen. X. Bergsons Theorie der Wahl. XI. Leibniz' Theorie des Wollens. XII. Das Problem der Gewichte XIII. Zusammenfassung und Schluß.

3.42.2 Ausführbarkeit des Handlungsentwurfes.

Welches sind die "Elemente der Situation, mit denen das entworfenene Handeln konsistent und verträglich bleiben muß, um für ausführbar gehalten zu werden ...?" (S.85) Diese Elemente werden festgelegt durch zwei Gruppen von Erfahrungen:

- 1) Die Erfahrungen des Handelnden, seine Meinungen und Annahmen über Sozialwelt und Natur, die sich bisher bewährt haben und bis auf weiteres fraglos und selbstverständlich hingenommen werden: diese Erfahrungen "werden von vornherein als typisch erfahren, das heißt, sie tragen offene Horizonte erwarteter, ähnlicher Erfahrungen mit sich" (S.85); und sie sind in hohem Maß sozialisiertes Wissen, dh Typisierungen, die "Jedem-der-zu-uns-gehört" (S.86), vertraut und selbstverständlich sind (und dadurch den Charakter objektiver Realität für uns gewinnen). Typisierte Erfahrungen haben immer den "Charakter mehrdeutiger Unbestimmtheit" (S.87): "Setzen wir den Fall, daß eine der als selbstverständlich hingenommenen Auffassungen in der Aussage 'S ist p' formuliert werden könnte. Nun ist aber S, so wie es uns fraglos

gegeben erscheint, nicht nur p, sondern auch q und r und vielerlei mehr." (S.87)

- 2) Die Erfahrungen, die der Handelnde zum Zeitpunkt seines Handlungsentwurfes von seiner eigenen biographisch bestimmten Situation hat: dazu gehört nicht nur die Erfahrung meiner jeweiligen räumlichen, zeitlichen und sozialen Position, sondern vor allem die Erfahrung, daß die als selbstverständlich hingenommene Welt zum Teil meiner Verfügungsgewalt und Kontrolle unterliegt, zum Teil nicht. Ich beschäftige mich immer nur mit einigen Aspekten der Welt innerhalb und außerhalb meiner Verfügungsgewalt. Mit welchen, das wird durch mein vorherrschendes Interessensystem bestimmt." (S.88): "Behaupte ich bezüglich eines Elements S dieser selbstverständlich hingenommenen Welt, daß S p ist, so geschieht dies, weil auf Grund der in diesem besonderen Zeitpunkt vorwaltenden Absicht, mein Interesse nur auf das p-Sein von S gerichtet ist und ich die Tatsache des q-Seins und r-Seins von S als irrelevant beiseite schiebe." (S.87)

3.42.3 Offene und problematische Möglichkeiten

- 1) Die durch meine subjektive biographische Situation bestimmte "Auswahl der für die vorliegende Absicht relevanten Elemente aus der vorgegebenen Gesamtheit der selbstverständlich hingenommenen Welt führt zu einer entscheidenden neuen Erfahrung: zur Erfahrung des Zweifels und des Fragens, des Wählens und Entscheidens, kurz, zur Erfahrung des Abwägens". (S.89) - Ist es das Merkmal m oder n oder ... von S, das ich beachten muß? Angenommen, diese Merkmale gelten in der Alltagserfahrung fraglos und selbstverständlich als zugehörig zu S: bezogen auf eine bestimmte Absicht werden diese Merkmale für mich wieder fraglich, dh problematisch: Ist das Merkmal m oder n oder ... relevant für meine Absicht?

- 2) Offene Möglichkeiten: Jede Erwartung hat einen Spielraum der Unbestimmtheit; innerhalb dieses Spielraums liegen Möglichkeiten näherer Bestimmtheit."

Die vertrauten Typisierungen unserer Alltagswelt tragen einen bestimmten Spielraum der Unbestimmtheit mit sich: "Die als selbstverständlich hingenommene Welt ist der allgemeine Rahmen offener Möglichkeiten ... " (S.95)

- 3) Problematische Möglichkeiten: Erwartungen können voll enttäuscht werden, z.B. wenn die Rückseite eines Gegenstandes nicht - wie erwartet - farbig, sondern z.B. vollkommen durchsichtig ist. Es ist jedoch auch möglich, daß Erwartungen nur zweifelhaft werden. Es läßt sich gegenwärtig nicht entscheiden, ob die zweifelhaft gewordene Erwartung oder eine andere richtig ist: Ist, bezogen auf eine bestimmte Absicht, das Merkmal m oder n oder ... besonders zu beachten?

- 4) Daß die vorkonstituierte soziale Welt mit ihren 'offenen Möglichkeiten' durch die biographische Situation des Handelnden und seine Absichten in ein Feld 'problematischer Möglichkeiten' verwandelt wird, das vor allem ist - nach A. Schütz - mit dem Ausdruck "die Situation definieren" gemeint. Situationsdefinition geschieht vorgängig zu allem theoretischen Denken: der Mensch sieht sich durch seine biographisch bestimmte Situation, durch seine Wünsche und Absichten, jederzeit "zwischen mehr oder weniger genau definierte problematische Alternativen" (S.96) gestellt.

3.42.4 Wählen zwischen problematischen Möglichkeiten.

- 1) Wahl zwischen Objekten: Beispiel: "Eine echte, in unseren vergangenen Erfahrungen vorkonstituierte Alternative steht zur Wahl ..." (S.96) "Ich schwanke zwischen A und B als zwei gleichermaßen verfügbaren Möglichkeiten hin und her. A hat genau so wie B einen gewissen Reiz für mich. Ich neige jetzt dazu, A zu wählen; diese Neigung wird dann durch eine Neigung, B zu wählen überstimmt; diese wird sodann wieder durch jene ersetzt, die endlich die Oberhand gewinnt: Ich entscheide mich für A und lasse B aus." (S.96)

Die Wahl findet immer zwischen mehr oder weniger klar bestimmten problematischen Möglichkeiten statt.

- 2) Wahl zwischen Handlungsentwürfen: Bei der Wahl zwischen verfügbaren Objekten in meiner Reichweite "sind alle problematischen Möglichkeiten sozusagen vorgefertigt und wohl umschrieben". (S.97) Dagegen ist das Entwerfen mein eigenes Tun: Alternative Entwürfe für künftige Handlungsabläufe existieren nicht, bevor ich sie entwerfe; die zur Wahl stehenden Alternativen müssen erst geschaffen werden. Ein zweiter Unterschied ist, daß die Wahl zwischen Handlungsentwürfen nicht im Medium der äußeren 'Raum-Zeit', sondern im Medium der inneren Zeit, der 'Dauer', geschieht. Meine verschiedenen Handlungsentwürfe bestehen nicht wie alternative Gegenstände gleichzeitig nebeneinander in der äußeren Raum-Zeit: "Es gibt streng genommen keine entgegengesetzten Zustände, sondern eine Folge sukzessiver und verschiedener Phasen, die das Ich durchläuft, in denen es wächst und sich kontinuierlich erweitert." (S.99)

3.42.5 Das Problem der Bewertungsmaßstäbe.

- 1) Die Maßstäbe für die Bewertung problematischer Alternativen werden "nicht im Entwerfen selbst geschaffen, sondern der Entwurf wird in einem vorgegebenen Bezugsrahmen bewertet"! (S.207)
- 2) Einzelne Entwürfe stehen immer zusammen mit anderen Entwürfen in einem umfassenderen Zusammenhang. Dieser wird teilweise durch Über- bzw. Unterordnung der Entwürfe (Hierarchie der Entwürfe) bestimmt, behält jedoch immer auch widersprüchliche Züge.

3.43 III. Kritische Beurteilung

- 1) In Teil XIII beurteilt A. Schütz zusammenfassend selbst seinen Aufsatz: "Trotz ihrer Länge mußte unsere Untersuchung sehr skizzenhaft bleiben. Die Begriffe 'Interesse', 'Interessensystem', 'Relevanz' und vor allem die Begriffe der als selbstverständlich hingenommenen Welt und der biographisch bestimmten Situation sind eigene Titel für ganze Problemgruppen, die untersucht werden müssen." (S.109)
- 2) Die Begriffe "Interesse", "Interessensystem", "Relevanz" und "biographisch bestimmte Situation" wurden von Schütz in seiner (leider nicht vollendeten) Untersuchung zum Problem der Relevanz in Angriff genommen. Ich werde den veröffentlichten Teil der Untersuchung in Kapitel VI meiner Arbeit darstellen und diskutieren.
- 3) Zur Klärung des Begriffs der "als selbstverständlich hingenommenen Welt" möchte ich auf den schon in Pkt.3.3 dargestellten Aufsatz und Schütz' Buch "Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt" verweisen.

T E I L 2

DIE SINNHAFTE KONSTITUTION SO-
ZIALER SYSTEME UND PERSONALER
IDENTITÄTEN UND IHRE ÄNDERBAR-
KEIT

KAPITEL IV: SINNHAFTE KONSTITUTION SOZIALER SYSTEME
aus der Forschungsperspektive des Äqui-
valenzfunktionalismus von N. Luhmann.

- 1.0 I. Eigene Absicht und eigener Ausgangspunkt bei der
interpretativen Darstellung und Beurteilung
- 1.1 Ausgehend vom Text-Modell von P. Ricoeur möchte ich
1. die sinnhafte Konstitution sozialer Systeme unter-
suchen und dabei 2. den Zusammenhang von wissen-
schaftl. Rationalität und alltagsweltl. Handlungs-
rationalität klären.
- 1.11 Die Konstitution sozialer Systeme durch soz. Notation
- 1) Das Problem ist zunächst, wie die funktional-strukturelle
Analyse sozialer Systeme von N. Luhmann mit der Unter-
suchung der sozialen Notation in Kapitel III meiner Ar-
beit zusammenhängt. Ich gehe davon aus, daß soziale No-
tationen (im Sinn von Ricoeur) auf der Ebene der Erwar-
tungen, nicht der Handlungen konstituiert werden, und
daß sich soziale Notationen als "sachlich, zeitlich und
sozial generalisierte Erwartungen" (im Sinne Luhmanns)
interpretieren lassen.
 - 2) Ich möchte zeigen, wie die Konstitution sozialer Systeme
durch soziale Notation geschieht, welche Bedeutung
formale Notationen für die Konstitution sozialer Systeme
haben usw. Dabei werden drei grundlegende Fragen
zu klären sein: 1. Wie geschieht die sinnhafte Konsti-
tution sozialer Systeme? Sie setzt jedenfalls Sinn kon-
stituierende Systeme voraus. 2. Wie arbeiten Sinn kon-
stituierende Systeme? 3. Inwiefern wird die gemeinsa-
me (= intersubjektive) Konstitution von Sinn durch Sy-
stembildung erst ermöglicht?
 - 3) Auch nach A. Schütz haben wir es in der Alltagswelt im-
mer schon mit einer intersubjektiven Konstitution von

Sinn zu tun: Reziprozität der Perspektiven, sozialer Ursprung und soz. Verteilung des Wissens, soziale Konstruktion typischer Handlungsabläufe usw. Durch welche konkreten Mechanismen die intersubjektive Mittelbarkeit von Sinn ermöglicht und gesichert wird, wie die gemeinsame Konstitution von Sinn als dynam. Vorgang geschieht und zum Aufbau komplexer sozialer Systeme führt, bleibt bei A. Schütz aber noch im Dunkeln.

- 1.12 Der Zusammenhang von wissenschaftlicher Rationalität und alltagsweltl. Handlungsrationaltät
- 1) Die Kausalwissenschaft versucht latente Ursachen und Folgen menschlichen Handelns aufzudecken und in einen Kausal-Kontext (Zusammenhang von Kausalgesetzen) einzuspannen. Sie übergeht dabei weitgehend den vom Handelnden selbst intendierten Handlungssinn - und damit auch das Problem, daß alltagsweltl. Handlungsrationaltät und kausalwissenschaftl. Rationalität auf unterschiedlichen Orientierungsgrundlagen basieren.
 - 2) Ich möchte zeigen, wie N. Luhmann durch seine äquivalenzfunktionale Vergleichstechnik innerhalb eines erweiterten systemtheoretischen Bezugsrahmens den Bruch zwischen Handlungsrationaltät und wissenschaftl. Rationalität überwindet und sein Programm einer nicht-kausalwissenschaftl. Sozialforschung konkretisiert.
- 1.2 Im Gesamtrahmen meiner Arbeit dient die Analyse der sozialen Notation dem Bemühen um ein angemessenes Verständnis der Sozialwelt, insofern nämlich in der Sozialwelt komplexe Systembildungen eine zentrale Rolle spielen. Die Analyse des Zusammenhangs zwischen wissenschaftl. Rationalität und alltagsweltl. Rationalität dient dem Bemühen um ein angemessenes Verständnis der Möglichkeiten einer Erweiterung und Modifikation des Alltagswissens durch "Rückübersetzung" wissenschaftl. Wissens im Bildungsprozeß.

- 1.2 Der kritischen Beurteilung von Luhmanns Forschungsprogramm möchte ich die von Th.S. Kuhn entwickelte Theorie des Paradigmenwechsels zugrunde legen und 1. Luhmanns Übergang von der Kausalwissenschaft zum Äquivalenzfunktionalismus als Paradigmenwechsel beschreiben und 2. die spezifische Kontingenz und Stärke des äquivalenzfunktionalen Forschungsparadigmas näher bestimmen.
- 2.0 II. Interpretative Darstellung des Äquivalenzfunktionalismus.
- 2.1 II₁. Luhmanns Absicht und Ausgangspunkt.
- Ich werde mich jetzt nur auf das Gesamtwerk von Luhmann beziehen und einige Grundlinien (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) in den Blick rücken.
- Die speziellen Absichten einzelner Untersuchungen werde ich jeweils bei ihrer Darstellung kurz charakterisieren.
- 2.11 Luhmann will das transzendentalphilosoph. Problem der intersubjektiven (= gesellschaftlichen) Konstitution einer sinnhaft geordneten Welt in ein systemtheoretisches übersetzen.
- 1) Er deutet die traditionelle Gesellschaftsphilosophie in Richtung auf ein radikaleres Verständnis des Sozialen: "im Kielwasser der auf Subjektivität des Selbstbewußtseins umgestellten neuzeitlichen Metaphysik kommt es zu einer radikalen Problematisierung der Sozialdimension. In der Reflexion auf die subjektiven Bedingungen sinnhaften Erlebens findet man den anderen Menschen als Alter ego, als mitkonstituierendes Subjekt immer schon vorausgesetzt. Die Konstitution von Sinn und Welt

muß, darin gipfelt Husserls Ringen mit diesem Problem, als intersubjektive Leistung anerkannt werden." (HABERMAS/LUHMANN 1971, S. 9)

- 2) Eine Verbindung der Gesellschaftsphil. mit der Systemtheorie, sofern diese sich am Organismus oder an informationsverarbeitenden Maschinen orientiert, muß jedoch scheitern, da eine solche Systemtheorie gerade das Typische sozialer Systeme ausklammert, daß sie nämlich auf der Basis von Sinn integriert sind. Soziale (ebenso wie personale) Systeme sind auf Sinn gebaute Systeme: Systemgrenzen sind nicht einfach phys. Grenzen, sondern Sinn Grenzen. Sinnhafte Selektionen unterscheiden sich von anderen Formen dadurch, daß in ihnen Reduktion und Erhaltung von Komplexität zugleich geschieht; das wird durch differenzierte Leistungen der Negation und Virtualisierung ermöglicht: die Überfülle des Möglichen (= Komplexität) bleibt als "Selektionsbereich, als 'Woraus' immer neuer und anderer Wahlen - als Welt" erhalten (HABERMAS/LUHMANN 1971, S. 34). Vordringliche Aufgabe ist deshalb die Klärung des Sinnbegriffs.

2.12 Luhmann bemüht sich um eine Klärung des Sinnbegriffs als Grundbegriff der Soziologie. Im Zusammenhang damit versucht er die Realität Sinn konstituierender Systeme näher zu fassen.

- 1) Er versucht den systemtheoretischen Begriffsrahmen zu erweitern bzw. neu zu fassen. Dieser Versuch wird von Habermas zu Beginn seiner Kritik an Luhmann kurz (und wie mir scheint treffend) so dargestellt: "Luhmanns Systemtheorie der Gesellschaft ist ihrem Anspruch nach mehr und anderes als Sozialkybernetik." (HABERMAS/LUHMANN 1971, S. 146) "Luhmanns Strategie zielt auf eine Systemtheorie der Gesellschaft, die einerseits den analytischen Ansatz der Kybernetik nutzt, ohne sich andererseits an den Rahmen der bisher für Maschinen und Organismen ausgearbeiteten Theorie selbstgeregelter Systeme zu binden... zunächst generalisiert er die Grundbegriffe

der Kybernetik, um den Anwendungsbereich der Systemtheorie zu erweitern; und dann spezifiziert er die Leistungen sinnverarbeitender Systeme..." (HABERMAS/LUHMANN 1971, S. 146-47)

- 2) Luhmann versucht den Vorgang der Sinn-Konstitution mit Hilfe der äquivalenzfunktionalen Vergleichstechnik zu rekonstruieren. Als Voraussetzung dafür löst er die funktionalist. Analyse-methode aus ihrem traditionellen kausalwissenschaftl.-ontologischen Begriffsrahmen und konzipiert sie innerhalb eines wissenssoziologischen Rahmens neu als sog. äquivalenzfunktionale Vergleichstechnik. (Wie das im einzelnen geschieht, werde ich noch ausführlich darstellen.)

2.13 Luhmann will das Anliegen der neuzeitlichen Aufklärung neu aufgreifen: als Radikalisierung und zugleich Abklärung der Aufklärung.

- 1) Die Frage nach der Funktion von Sinn ermöglicht eine radikale Problematisierung der Lebenswelt, was nicht heißt, "alles insgesamt zu bezweifeln", sondern "für jedes, was ist, einen Problembezug finden, von dem aus es auf andere Möglichkeiten hin befragt werden kann" (HABERMAS/LUHMANN 1971, S. 85) - und zwar immer im Rahmen spezif. Bedingungen der Möglichkeit, also spezif. Systemstrukturen. Aufklärung kann nicht durch Mißachtung solcher Grenzen, sondern muß durch ihre Problematisierung auf jeweils konkrete Alternativen hin geschehen.
- 2) Die wissenschaftliche Nachkonstruktion lebensweltlicher Sinn-Selektionen dient der Aufdeckung weiter ausgreifender Möglichkeitsspielräume für die Handelnden: "Das menschliche Handeln ist in einer funktional denkenden Systemtheorie nicht als gesetzmäßig bewirkter und wirkender Kausalfaktor eingesetzt, sondern als an Sinn orientierte Selektion, die nur durch systemstrukturelle Einschränkung der Möglichkeiten, aus denen gewählt wer-

den kann, voraussehbar wird. Die wissenschaftl. Nachkonstruktion solcher Selektionen interpretiert sie als Wahl zwischen vergleichbaren, funktional äquivalenten Problemlösungen im Rahmen derjenigen Sinnsysteme, von deren Strukturen die zu lösenden Probleme abhängen." (HABERMAS/LUHMANN 1971, S. 90)

- 3) Die radikale Problematisierung der Lebenswelt macht vor der Soziologie selbst nicht halt. Luhmann läßt sich voll ein auf die Annahme einer kontingenten Welt, die auf bestimmten, nicht notwendigen Selektionsleistungen beruht; seine radikale Kritik des Begriffsrealismus hebt zugleich den Weltrealismus auf - auch in der Soziologie. Unter Begriffsrealismus versteht er dabei jene Auffassung, "daß über die wirkliche Welt schon entschieden sei und daß es nur darauf ankomme, mit geeigneten Begriffen festzustellen, was ist." (HABERMAS/LUHMANN 1971, S. 25) Luhmann stellt die Diskussion aller Begriffe und Grundbegriffe unter die gegenteilige Prämisse, "daß weder die Begriffe noch die Welt als feste Vorgaben behandelt werden können" (HABERMAS/LUHMANN 1971, S. 25), sondern selbst auf vergangenen Selektionsleistungen basieren. Eine Soziologie, wie Luhmann sie konzipiert, impliziert ihre radikale, eigene Entdogmatisierung. Aufgabe der Soziologie ist u.a. die Erforschung ihrer eigenen Kontingenz als spezielles Sozialsystem: "welches Sozialsystem Gesellschaft Wissenschaft ermöglicht und welches Sozialsystem Wissenschaft Soziologie; was Wahrheit soziologisch heißt und welcher Entwicklungsstand der Gesellschaft die Interpretation von Wahrheit als intersubjektiv zwingende Gewißheit überhaupt ermöglicht" usw. (HABERMAS/LUHMANN 1971, S. 86)
- 4) Mit der eigenen Kontingenz rückt auch die eigene Verantwortung der Soziologie in den Blick. Das bloße Aufdecken latenter Probleme und Strukturen hilft in der Regel nicht weiter, da Latenz meist selbst strukturell bedingt ist und für das System wichtige Funktionen er-

füllt: "Es geht also nicht um das Übersehen unwichtiger, sondern um das Verdrängen wichtiger Aspekte der Handlungswelt." (LUHMANN 1971a, S. 69) Deshalb sollte die Soziologie über latente Probleme und Strukturen der Lebenswelt nur dann aufklären, "wenn sie deren Funktionszusammenhang kennt, wenn sie darüber hinaus weiß, welche Funktion die Latenz selbst für den Handelnden erfüllt, und wenn sie funktional äquivalente Alternativen dafür anbieten kann." (LUHMANN 1971a, S. 70)

- 5) Die Abklärung der Aufklärung reicht jedoch noch tiefer: Nicht Selbsttäuschung der Handelnden (wie in der sog. entlarvenden Sozialwissenschaft), sondern Überforderung der Handelnden bei der Erfassung und Verarbeitung der Komplexität der Welt, der unheimlichen Vielzahl der Möglichkeiten, wird zum Ausgangsproblem soziologischer Aufklärung.

- 2.2 II₂. Rekonstruktion des Gedankengangs (einiger für unseren Zusammenhang wichtiger Untersuchungen Luhmanns).

2.21 Sinn als Grundbegriff der Soziologie.

Ich werde bei der Darstellung vor allem den gleichnamigen Aufsatz von N. Luhmann (in: HABERMAS/LUHMANN 1971) berücksichtigen. Mich interessiert dabei besonders die Frage, von welcher Art die Realität Sinn konstituierender Systeme ist.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt. 2.21 auf J. HABERMAS/
N. LUHMANN 1971.

Ausgangspunkt und Absicht von Luhmann selbst sind folgende: Er will die grundbegriffliche Diskussion in der Soziologie vom Standpunkt der radikalen Annahme einer kontingenten Welt aus wieder aufnehmen: Jede Begriffs-

bildung und jede Konstitution einer sinnhaft geordneten Welt beruht auf spezifischen Selektionsleistungen. Für den bewußtseinsmäßigen Vollzug solcher Selektionsleistungen schlägt Luhmann den Begriff "Sinn" vor (siehe S. 26). Und die Frage nach dem Sinn von Sinn stellt Luhmann als Frage nach der Funktion von Sinn: "Wir werden von einer Analyse der Funktion von Sinn ausgehen und zu zeigen versuchen, daß die Erfüllung dieser Funktion sinnkonstituierende Systeme voraussetzt." (S. 28)

- 1) Die sinnhaft konstituierte Identität psychischer und sozialer Systeme setzt den Vorgang der Sinnkonstitution voraus.

Der Begriff Sinnsystem hat zwei Bedeutungsaspekte:

a) Sinn konstituierendes System u. b) sinnhaft konstituiertes System.

Zum Begriff der Konstitution: Was es "im Begriff der Konstitution zu fassen gilt, ist jenes Verhältnis einer selektiv verdichteten Ordnung zur Offenheit anderer Möglichkeiten, und zwar als ein Verhältnis des Wechselseitig-sich-Bedingenden, des Nur-zusammen-Möglichen. Wir werden versuchen ... dieses für sinnhaftes Erleben und Handeln typische Konstitutionsverhältnis mit Hilfe der Begriffe System und Welt bzw. Umwelt (im Anschluß also an neuere Entwicklungen der Systemtheorie) zu interpretieren." (S. 30-31)

Die Begriffe Sinn, Erleben, Handeln u.a. werden von Luhmann so eingeführt, "daß ihnen nicht von vornherein eine psychologische Bedeutung anhaftet, daß vielmehr die Frage der Zuordnung zu psychischen oder zu sozialen Systemen (und damit die Einordnung in einen psychologischen bzw. soziologischen Begriffsrahmen) noch zu entscheiden bleibt." (S. 29)

- 2) Der Sinnbegriff bezeichnet die "Ordnungsform menschlichen Erlebens". (S. 31)

Ein elementarer Befund der phänomenologischen Analysen von Husserl ist die sog. immanente Transzendenz des Erlebens, daß nämlich "die das Erleben jeweils füllenden momentanen Gegebenheiten immer und unaufhebbar auf anderes verweisen." (S. 31) - Die Form der Erlebnisverarbeitung, die "die Aktualität des Erlebens mit der Transzendenz seiner anderen Möglichkeiten" integriert, wird von Luhmann "Sinn" bzw. "sinnhafte Erlebnisverarbeitung" genannt. (S. 31)

- 3) Das Besondere sinnhafter Erlebnisverarbeitung liegt darin, daß in ihr Reduktion und Erhaltung von Komplexität zugleich geschieht.

Zum Begriff der Komplexität: kurz "Überfülle des Möglichen", "daß es stets mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns gibt, als aktualisiert werden können". (S. 32) Das bedeutet praktisch Selektionszwang. Luhmann faßt Komplexität "nicht als begründendes Prinzip, sondern als Problem für Systeme, mit Bezug auf welches funktional vergleichende Analysen geführt werden können". (S. 300)

Zum Begriff der Kontingenz: Die Kontingenz unseres Möglichkeitserlebens besagt, "daß die im Horizont aktuellen Erlebens angezeigten Möglichkeiten weiteren Erlebens und Handelns nur Möglichkeiten sind, daher auch anders ausfallen können, als erwartet wurde." (S. 32) Das bedeutet praktisch Enttäuschungsgefahr.

Zum Begriff der sinnhaften Selektion: Sinnsysteme verfügen über einen neuartigen Selektionsstil, "der durch Verfügung über Negationen und Virtualisierungen erreicht wird". (S. 300) Die Überfülle des Möglichen kann in immer anderer Weise ausgeklammert werden, dh sie kann durch Selektion so reduziert werden, daß sie als Selektionsbereich erhalten bleibt, "als 'Woraus' immer neuer und immer anderer Wahlen - als Welt". (S.34)

- 4) Sinnhafte Erlebnisverarbeitung beruht auf der Fähigkeit zur Negation.

Der Beitrag der Negation zur Sinn-Konstitution "beruht auf der ihr eigenen Kombination von Reflexivität und Generalisierung". (S. 36)

"Negation ist eine reflexive ... Prozeßform des Erlebens. Sie kann auf sich selbst angewandt werden...

Das aber besagt, daß alle Negation in einer unaufheb-
baren Vorläufigkeit verbleibt und den Zugang zum Ne-
gierten nicht ausschließt." (S. 36)

Zunächst fungiert Negation als sicherndes Begleiterle-
ben bei allen Zuwendungen - als generelle Ausklammerung
"alles anderen". Erst die Reflexivität der Negation,
dh die Möglichkeit Negationen selbst wieder zu negie-
ren, macht die Pauschalabweisung anderer Möglichkeiten
reversibel, gibt ihr den Charakter der Vorläufigkeit,
der bloßen Ausklammerung.

- 5) Bewußtsein reguliert nicht die Einführung von Daten in
das psychische System, sondern die Selektion dieser Da-
ten innerhalb eines Feldes projezierter Möglichkeiten.
(Siehe S.38-39)

Nach der Auffassung von Luhmann reguliert Bewußtsein
"nicht die Input/Output-Prozesse, sondern die interne
Verarbeitung von Umwelteindrücken, nicht das Material,
sondern die Leistung des Erlebens". (S. 39) - Und über-
schüssige Komplexität wird nicht, wie es im Computer-
jargon heißt, vernichtet, sondern muß gerade als Selek-
tionsbereich erhalten bleiben.

- 6) Es muß unterschieden werden zwischen dem Vorgang der
sinnhaften Erlebnisverarbeitung und dem Neuigkeitswert
(= Information) bestimmter sinnhafter Selektionen.

"Durch Wiederholung verliert eine Nachricht nicht ihren
Sinn, wohl aber ihren Informationswert. Der Informations-
begriff ist also stets relativ auf einen aktuell gege-
benen, sich laufend ändernden Kenntnisstand ... zu ver-

stehen, der Sinnbegriff nicht." (S.41)

Durch Kommunikation geschieht "eine Sozialisierung von Überraschungen". (S.43) "Als Identisches fungiert in der Kommunikation indes nicht eine Übertragene, sondern eine gemeinsam zugrunde gelegte Sinnstruktur, die eine Regulierung der wechselseitigen Überraschungen erlaubt." (S.43) Diese Sinnstruktur selbst ist historisch, dh "in einer Geschichte von Erfahrungen und Kommunikationsprozessen aufgebaut". (S.43)

Es besteht eine Tendenz, Neues zu 'normalisieren': "Das Unbekannte wird dem Bekannten, das Neue dem Alten, das Überraschende dem Vertrauten angeglichen. Selbst wenn weiße Mäuse aus der Suppenschüssel springen, handelt es sich doch um ganz gewöhnliche, dem Typus nach schon bekannte Tiere, die irgendjemand da hinein getan haben muß - um einen einmaligen Scherz und nicht um einen Bruch in den Natur- und Lebenskonstanten, denen man bisher vertraute." (S.45) Die oben erwähnte, der Kommunikation gemeinsam zugrundegelegte Sinnstruktur ist nichts anderes als die Sinnstruktur der jeweiligen Lebenswelt.

- 7) Bei sinnhafter Erlebnisverarbeitung wird Mögliches an etwas festgemacht, das identisch bleibt.

"Die Komplexität anderer Möglichkeiten schließt es praktisch aus..., alle Möglichkeiten als subjektive Möglichkeiten eigener Bewegung zu thematisieren - etwa den Tisch vor mir als ein Nacheinander von Eindrücken zu erfassen, die ich gewinnen könnte, wenn ich betrachtend um ihn herumginge, seine Schubladen aufzöge, ihn hochhölbe, seine Festigkeit prüfte usw." (S.46-47) Es wäre extrem unpraktisch, alle Komplexität als Ordnung auf der Zeitachse zu konstruieren. Die Entlastung der Zeitdimension als Träger von Komplexität geschieht durch Objektivierung und Vergegenwärtigung als sachliche Komplexität: Das Mögliche wird objektiviert und erscheint an der Sache selbst; das geschieht durch Identifikation.

- 8) Die sinnhafte Konstitution von Identität geschieht durch differenzierte Negation in der sachlichen, sozialen und zeitlichen Dimension des Erlebens.

- a) Sachliche Dimension des Erlebens: Sinn erscheint im Anderssein.

Erst durch die Generalisierung und Reflexivität (den beiden Leistungskomponenten der Negation) kann Identität als Anderssein so konstituiert werden, "daß es die Existenz von anderem nicht ausschließt, sondern gerade enthält und nur neutralisiert". (S.49)

Durch sachliche, soziale und zeitliche Negation zugleich "verschwände das gemeinte Thema des Erlebens definitiv aus der Welt". (S.50) Deshalb müssen sich sachliche Negationen "an soziale und zeitliche Nicht-Negationen anlehnen". (S.50)

Wichtigste Variable der Sachdimension ist die Kompatibilität verschiedener Möglichkeiten. Darüber hinaus nimmt Luhmann an, "daß man in der begrifflichen Fassung dieser Variable mit einem einzigen Kontinuum auskommt, das von konkreteren zu abstrakteren Prämissen der Erlebnisverarbeitung läuft. Im Grenzfall völlig konkreten Verhaftetseins kennt das Erleben keine Möglichkeit der Negation und wird von Psychologen daher als pathologisch verbucht. Mit zunehmender Abstraktion gewinnt es bessere Chancen für die Erfassung anderer Möglichkeiten des Erlebens und Handelns und zugleich differenziertere Möglichkeiten der Negation." (S.50) Luhmann verweist hier auf die Untersuchungen von K. Goldstein über abstraktes und konkretes Verhalten.

- b) Soziale Dimension des Erlebens: Sinn erscheint in der Vielfalt von Perspektiven.

Die soziale, dh perspektivische Konstitution von Identität wird erst dadurch möglich, "daß ein Nicht-

Ich als ein anderes Ich erkannt, als Träger eigener, aber anderer Erlebnisse und Weltperspektiven erlebt wird". (S.51)

Eine wichtige Bedingung der Übertragbarkeit von Perspektiven durch 'Platztausch' ist, "daß sie sich auf identisch gehaltenen Sinn (also: sachliche Nicht-Andersheit) eines Gegenstandes stützen und dessen Identität im Vollzug des Austausches bewahren". (S.51)

Die Nicht-Identität der erlebenden Subjekte ist wesentliche Voraussetzung einer sinnhaft-gegenständlichen Weltkonstitution. Erst solche Nicht-Identität "ermöglicht die Distanzierung des unerlösbar in seinem Erleben lebenden Subjekts von seinen *Erlebnisinhalten*. Seine Gegenstände sind auch die der anderen Subjekte, haben ihre Selbständigkeit also in dem, was sie allein zugänglich macht - in ihrem Sinn. Dadurch kommt es zu einer perspektivischen Entzerrung der Welt, und als Folge davon, zur reflexiven Bewußtheit der eigenen Perspektive als einer unter anderen möglichen." (S.52)

"Die Frage, wer überhaupt als miterlebendes Subjekt erlebt wird, findet man von Gesellschaft zu Gesellschaft verschieden gelöst: Erst in den hochentwickelten Gesellschaften kommen dafür alle und nur Menschen in Betracht." (S.52) Der Begriff der Subjektheit des Menschen erfordert hohe Abstraktionsleistungen.

- c) Zeitliche Dimension des Erlebens: Sinn erscheint in der Distanzierung von Zukünftigem und Vergangenen innerhalb des gegenwärtigen Erlebens.

Die Trennung der Zeitlage des konstituierenden Erlebens von der Zeitlage des konstituierten Sinns ermöglicht, "daß man sich in der Gegenwart zukünftigen bzw. vergangenen... Sinn überhaupt vorstellen kann". (S.54)

Diese Trennung selbst muß im aktuellen Erleben ge-

leistet und getragen werden... Daher hat die Analyse der Zeitlichkeit des immer gegenwärtigen Erlebens den Vorrang vor der Analyse des konstituierten Sinns selbst". (S.54)

Die Distanzierung von Zukünftigem und Vergangenem innerhalb des gegenwärtigen Erlebens fungiert als erhaltende Negation.

"Die sozialen Bedingungen der Konstitution sachlichen Sinns setzen... eine wichtige Reduktion der Möglichkeiten der Zeitdimension voraus: Es darf keine Zeitunterschiede zwischen den erlebenden Subjekten geben." (S.54) Das aktuelle Erleben der Subjekte wird zeitlich synchronisiert, es läuft ihrem eigenen Verständnis nach gleichzeitig ab. Auch ihre Zeithorizonte von Vergangenheit und Zukunft und das Tempo des Zeitflusses werden gleichgeschaltet. Unterschiede gibt es nur noch im Zeitverbrauch.

Im Alltag reicht es, "sich innerhalb der konstituierten Zeitbezüge zu orientieren: an Beständen und Ereignissen und Bewegungen in der Zeit. Eine Soziologie, die die sozialen Grundlagen sinnkonstituierenden Erlebens aufklären will, muß diese Vorverständigungen jedoch unterlaufen." (S.56)

Die objektive Zeit beruht auf hohen Abstraktionsleistungen: "Die Zeit wird aus der sachlich-sinnhaft konstituierten Welt hinausabstrahiert, sie verliert ihren inneren Zusammenhang mit der vertrauten Abfolge von Dingen und Ereignissen, ihre Bindung an lebensmäßige oder astronomische Rhythmen, an Feste und Jahreszyklen..." (S.56) "Sie wird zu einem abstrakten Kontinuum von Zeitpunkten, auf dem alles sich bewegen kann..." (S.57) Die kontinuierlich-unmittelbare Gegenwart aktuellen Erlebens, dh das "was allein dauert, wird in einen minimalen Moment umgedeutet, der sich auf einer feststehenden Skala datierter Zeitpunkte auf die Zukunft zubewegt". (S.58)

Es besteht eine doppelte Möglichkeit der Thematisierung von Zeit: a) Objektive Zeit des konstituierten Sinns: "Konstituierter Sinn ist... auf eine objektiv feststehende Zeit bezogen, auf der das subjektive Erleben mobil voranschreitet, seine Zukunft in seine Vergangenheit transformierend. Die Qualifikationen als Zukunft bzw. Vergangenheit sind nach dieser Vorstellung rein subjektiv, der Zeit selbst ist lediglich die Irreversibilität eigen." (S.59-60) b) Dauer des sinnkonstituierenden Erlebens: "In die Permanenz des stets gegenwärtigen sinnkonstituierenden Erlebens kann man sich dagegen nur hineindenken, wenn man es selbst als feststehend, die sinnhaft konstituierten Ereignisse dagegen als fließend betrachtet." (S.60)

Identität kann entsprechend festgemacht werden

a) "an objektiv feststehenden datierten Zeitpunkten oder Zeitstrecken" (S.60) oder b) an der "Dauer des Bewußtseinslebens mit seinen festen Horizonten von Zukunft und Vergangenheit". (S.60)

- 9) Der sinnhafte Aufbau der Welt bleibt immer enttäuschungsanfällig, "denn der Mensch lebt auf der Basis eines physischen und organischen Systems unter realen Bedingungen, die er als Welt interpretiert, aber nicht beliebig verändern kann". (S.61)

Das erfordert von Sinnsystemen in der zeitl. Dimension Bewältigung von Unsicherheit, in der sachl. Dimension Lernfähigkeit und in der sozialen Dimension die Sicherung der Erwartbarkeit von Erwartungen (nicht nur von Verhaltensweisen).

Zwei Hauptstrategien der Stabilisierung von Erwartungserwartungen sind Normierung und Technisierung; im einen Fall erhalten Erwartungen eine kontrafaktische Geltung, im anderen Fall werden sinnhafte Verweisungen auf rein technische Verweisungen reduziert. In beiden Fällen wird die Erwartbarkeit von Erwartungen gesichert.

- 10) "Sinn ist zwar intersubjektiv, aber nicht allein sprachlich konstituiert." (S.303)

In den Konstitutionsvorgang sind Wahrnehmungsprozesse einbezogen, "die sich nicht in sprachliche Prozesse auflösen lassen". (S.303)

"Sinnhaftes Erleben und Handeln beruht auf Fähigkeiten des Negierens und Virtualisierens, die vorsprachliche Wurzeln haben und in aller Zeichenbildung bereits vorausgesetzt sind." (S.303)

"Sprache dient primär dem Offenhalten von Möglichkeiten, dem Zugänglichmachen unabsehbarer Sinnkombinationen. Sie spezifiziert zwar Bedingungen der Möglichkeit, nämlich die Bedingungen der sprachl. möglichen Sätze, dies aber in einem extrem weit gefaßten, weltadäquaten Rahmen, der zuviel zuläßt und weitere Selektionsmechanismen erfordert." (S.71) Es sind Selektionsmechanismen erforderlich, die innerhalb des sprachlich Möglichen Grenzen definieren.

- 11) Grenzziehung und Grenzerhaltung benützen die beiden Leistungskomponenten der Negation.

Das Bild räumlicher Grenzen ist für Systemgrenzen unzutreffend. Es handelt sich um Sinn-Grenzen.

Die beiden Leistungskomponenten der Negation sind "Generalisierung im Sinn der Pauschalabweisung der jeweils neutralisierten anderen Möglichkeiten und Reflexivität im Sinn einer Aufhebbarkeit des Negierten". (S.75)

Die Fähigkeit zu sinnhafter Erlebnisverarbeitung führt über die einfache Differenzierung von Innen (Systemkomplexität) und Außen (Umweltkomplexität) hinaus. Innen und Außen werden innerhalb verschiedenartiger Möglichkeitshorizonte konstituiert. (Siehe S.301)

Sinn-Grenzen können auf verschieden hohem Abstraktionsniveau konstituiert werden. Bei hochabstrakten System-

grenzen entsteht als Folgeproblem die Schwierigkeit einer raschen und sicheren Verständigung über sie.

Die sinnhafte Konstitution von Identitäten ist selbst eine Variable der "transzendentalen Evolution". (S.68)

- 12) Erleben und Handeln: "Erlebter Sinn wird als fremdreduziert erfaßt und verarbeitet, Handlungssinn dagegen als systemeigene Leistung." (S.77)

Die Unterscheidung zwischen Erleben und Handeln ist nicht gleichzusetzen mit der Unterscheidung zwischen Innen und Außen oder Passivität und Aktivität.

"Der Differenzpunkt ist auf der Ebene des organischen Substrats ... nicht zu fassen, sondern liegt in der Sinnbildung selbst, nämlich in der Frage, wie die Reduktion von Komplexität zugerechnet wird, wo der Sinn gleichsam 'lokalisiert' wird." (S.77)

Die Grenzziehung zwischen Erleben und Handeln ist "mit dem Gesellschaftssystem evolutionär variabel... Der Sinnbereich des Rechts weist zum Beispiel eine solche Umformung von nur erlebbaren, wahrheitsfähigen Sinnstrukturen in zurechenbare, handlungsbegründete Positivität auf." (S.78)

Die Unterscheidung zwischen Erleben und Handeln ist systemrelativ; Handlungen eines Systems können von anderen erlebt werden und umgekehrt.

Wird die Unterscheidung zwischen Erleben und Handeln im Sinnbegriff verankert, so können sie begriffen werden als "funktional äquivalente, aber verschiedenartige Reduktionsweisen". (S.79) Damit wird auch die Entgegensetzung von Wissenssoziologie einerseits und Handlungs- bzw. Handlungssystemtheorie andererseits unterlaufen.

- 13) "Die Systemtheorie führt als der weitere Ansatz zur Wahl des Handlungsbegriffs." (S.80)

"Ein System als Handlungssystem auffassen heißt, es

durch seine eigene Leistung definieren, wobei wir diese Leistung ... in der Sprache der Selektivität beschreiben." (S.80) Der Handlungsbegriff bringt die dem System zurechenbaren Selektionsleistungen zum Ausdruck.

Ontolog. Denken geht davon aus, daß Systeme aus Handlungen 'bestehen'. Funktionales Denken dagegen geht davon aus, daß sich die Identität einzelner Handlungen erst in Systemen konstituiert: "jetzt einen Federhalter greifend (und nicht einen Bleistift), dann diesen (und nicht jenen) Gedanken zu Papier bringend, dann zum Telefon greifend und ein Taxi bestellend, um fortzufahren, eingedenk der Tatsache, daß der eigene Wagen gerade zur Reparatur in der Werkstatt ist, usw. Die Identität der einzelnen Handlung ist mithin ihre jeweilige Reduktionsleistung in dem Bezugssystem, das diese Leistung durch Vorgabe einer Struktur und einer Geschichte und durch Gewährleistung komplementärer Leistungen anderer (also: sachlich, zeitlich und sozial) ermöglicht." (S.81)

Soziale Systeme regulieren auch Erleben: Sie erfordern und regulieren "Erleben im Kontext des Handelns, den sie ordnen".(S.84) Sie können sogar, "etwa als Systeme religiöser Praxis oder wissenschaftlicher Forschung, ihre Hauptfunktion in der Produktion von Erlebnisinhalten haben." (S.84)

- 14) Persönlichkeiten und Sozialsysteme werden als verschiedenen strukturierte Sinnzusammenhänge identifiziert.

Bei psychischen Systemen gibt es wesentliche Identifikationserleichterungen: sichtbare Einheit des Organismus; Kontinuität des unmittelbar erlebten Bewußtseins.

Soziale Systeme heben sich erst durch relativ invariante Sinnbeziehungen zwischen Handlungen aus ihrer Umwelt heraus.

- 15) Im VIII. und letzten Punkt seines Aufsatzes thematisiert Luhmann Konsequenzen seines Sinnbegriffs für die

Soziologie. Das werde ich jetzt nicht darstellen, da die beiden folgenden Hauptpunkte meiner Darstellung (2.22 und 2.23) sich anhand weiterer Aufsätze von Luhmann mit ebendiesem Thema befassen.

2.22 Wissenschaftliche Erforschung sozialer Systeme.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt. 2.22 auf N. LUHMANN 1971a.

2.22.1 Die Methode der Äquivalenzfunktionalen Analyse.

Ich beabsichtige Luhmanns Aufsatz "Funktion und Kausalität" in Hinblick auf die Methode der Äquivalenzfunktionalen Analyse darzustellen.

Die Reihenfolge der 6 Abschnitte des Aufsatzes werde ich in einem Punkt abändern; ich werde den sechsten Abschnitt gleich im Anschluß an den dritten darstellen - als philosoph. Fundierung der ersten drei Abschnitte.

Luhmann selbst beabsichtigt mit seinem Aufsatz eine Klärung des "Verhältnisses der funktion. Methode zu den Kausalbegriffen Ursache und Wirkung". (S.31)

2.22.11 Kritik am kausalwissenschaftlichen Funktionalismus.

Ablösung des Funktionalismus von der Kausalwissenschaft als Problem.

Die Sozialwissenschaften interpretieren die funktionale Beziehung als eine Art von Wirkung.

Werden bestimmte Wirkungen als Zwecke und Funktionen als zweckdienliche Leistungen gesehen, ergeben sich bisher nicht überzeugend gelöste Schwierigkeiten bei der Berücksichtigung der nicht beabsichtigten Folgen des Handelns (was schwerwiegend ist, "denn die wichtigsten Probleme der Sozialwissenschaften liegen gerade im Bereich der unbedachten Folgen des Handelns". (S. 10))

Deshalb wurde versucht, in Anlehnung an die Biologie einen zweckfreien Funktionsbegriff zu entwickeln: "Als funktional gilt eine Leistung, sofern sie der Erhaltung einer komplex strukturierten Einheit, eines Systems dient." (S.10) Eine Funktion wird jedoch nach wie vor "als eine besondere Art von Wirkung charakterisiert". (S.10)

Im Grunde geht es bei Formulierungen wie "Beitrag zur Erhaltung eines Systems", "Lösung von Systemproblemen", "Förderung der Integration oder Anpassung eines Systems" stets um schlichte Kausalbeziehungen vom Typ "A bewirkt B". (S.10) Luhmann schreibt: "Diese Voraussetzung, einmal ans Licht gehoben, verweist auf die üblichen methodischen Regeln der Kausalwissenschaft: auf das Ziel des Voraussagens und Erklärens empir. Daten durch Feststellung invarianter Relationen zwischen bestimmten Ursachen und bestimmten Wirkungen und die dazu erforderlichen theoretischen und experimentellen Techniken... Es war daher berechtigt, daß Nagel und Hempel den sozialwissenschaftlichen Funktionalismus mit diesen methodischen Anforderungen konfrontierten. Das Ergebnis war im wesentlichen negativ." (S.10) Luhmann schließt sich dieser Kritik inhaltlich voll an, nur zieht er andere Konsequenzen daraus.

Inhaltlich liegt das Problem darin, "daß es nicht ohne weiteres möglich ist, Ursachen durch ihre Wirkungen zu erklären, daß also die Funktion einer Handlung, als Wirkung gesehen, noch kein zureichender Grund ist, der das faktische Vorkommen dieser Handlung erklärt oder eine Voraussage gestattet. Deshalb ist die funktionalistische Theorie genötigt, die Wirkungen, auf die sie ihre Funktionen bezieht, durch eine kausale Hilfskonstruktion näher zu qualifizieren." (S.10-11) Das wurde auf verschiedene Weisen zB von Malinowski, Parsons und Gouldner versucht.

In den sog. Gleichgewichtstheorien zB werden komplexe kausale Hilfskonstruktionen verwendet, in denen latente

Kausalität eine entscheidende Rolle spielt: "Im System sind Ursachen angelegt, die im Fall von Störungen wirksam werden, um das System in einen stabilen Zustand zurückzubringen." (S.11) Dabei beruht Systemstabilität "nicht nur auf dem regelmäßigen Auftreten bestimmter notwendiger Ursachen, die den Bestand des Systems bewirken, sondern zusätzlich auf kausalen Querverbindungen unter den Ursachen, so daß die Folgen der Änderung einer Ursache bewirken, daß andere kompensierend eingreifen." (S.11) Stabilität wird also gesichert "durch eine komplexe Kombination einfacher Kausalbeziehungen". (S.12)

Luhmanns These ist nun, daß es solche, durch invariante Kausalbeziehungen determinierten Systeme im Bereich des sozialen Lebens überhaupt nicht gibt. Bei der Konstitution sozialer Systeme spielen vielmehr sinnhafte Selektionsleistungen im Horizont möglicher Alternativen die entscheidende Rolle.

Bei T. Parsons sprengt vor allem der Begriff der Generalisierung den Rahmen der Kausalwissenschaft: "Das Generelle ist in eigentümlicher Weise unspezifisch und gerade dadurch stabil, daß es mehrere empirisch-unterschiedliche Möglichkeiten offenhält. Seine Stabilität beruht ... nicht auf spezifischen Wirkungen, sondern auf Substitutionsmöglichkeiten". (S.12)

Zusammenfassend stellt Luhmann fest, daß es den kausalwissenschaftlichen Funktionstheorien deshalb "nicht gelingen kann, invariante Beziehungen zwischen bestimmten Ursachen und bestimmten Wirkungen festzustellen, weil es ihnen nicht gelingt, andere Möglichkeiten auszuschließen". (S.13) Aus dieser Diskrepanz zwischen Funktionstheorien und methodischen Regeln der Kausalwissenschaft lassen sich jedoch unterschiedliche Folgerungen ziehen; man kann daraus die Unbrauchbarkeit funktionaler Erklärungen, aber auch die Unbrauchbarkeit der

methodischen Regeln der Kausalwissenschaft folgern:
"Wenn man fest auf dem Boden des traditionellen kausalwiss. Positivismus steht, wird man mit Nagel und Hempel dazu neigen, diesen Widerspruch zum Nachteil der funktionalist. Theorien zu lösen und festzustellen, daß sie den Anforderungen strenger Wissenschaftlichkeit nicht genügen. Mit gleichem Recht kann die Diskrepanz jedoch nach der anderen Richtung hin aufgelöst werden: Man kann die Brauchbarkeit der traditionellen kausalwissenschaftlichen Erklärungsmethode bestreiten. Das setzt indes voraus, daß es gelingt, den eigenen Sinn der funktionalist. Analyse unabhängig von den kausalwissenschaftlichen Regeln über die Feststellung invarianter Beziehungen zwischen Ursache und Wirkung zu formulieren." (S.13)

2.22.12 Äquivalenzfunktionismus.

Abstraktions- und Vergleichstechnik auf Variationsregeln hin.

Der Schlüssel für die Ablösung des Funktionalismus von der tradit. Kausalwissenschaft ist der Begriff der funktionalen Äquivalenz. Funktion wird nicht mehr als eine besondere Art von Wirkung interpretiert, sondern als "ein regulatives Sinnschema, das einen Vergleichsbereich äquivalenter Leistungen organisiert". (S.14)
Dieser Funktionsbegriff schließt an den logischen und mathematischen Funktionsbegriff an.

"Wenn die Logik unvollständige Sätze, zB '... ist blau', als Satzfunktion behandelt, so heißt das nichts anderes, als daß damit ein begrenzter Vergleichsbereich eröffnet wird, bestehend aus bestimmten Möglichkeiten, das ~~Fehlende~~ zu ergänzen und den Satz zu einer wahren Aussage zu vervollständigen. 'Der Himmel', 'mein Wagen', 'ein Veilchen' sind äquivalente Ausfüllungsmöglichkeiten für diese Funktion. Die reine Funktion ist mithin eine Abstraktion. Sie gibt keinen abgerundeten Satzsinn; sie gibt nur eine Regel an, nach der sich ent-

scheiden läßt, durch welche Einsatzwerte ('Argumente') der Satz vervollständigt werden kann..." (S.14)

Derselbe Gedanke liegt auch der mathematischen Funktionstheorie zugrunde, "nur daß hier zusätzlich eine streng eindeutige Ordnung des Verhältnisses der Einsatzwerte mehrerer Variablen zueinander gefordert wird" und dadurch Rechenoperationen möglich werden, "in denen die Funktionen ihre Einsatzwerte vertreten". (S.14)

Als Variable wird die "Klasse aller funktional äquivalenten Möglichkeiten" bezeichnet (S.14): Variablen sind somit Begriffe, "die planmäßig unbestimmt bleiben; sie sind Leerstellen, die aber nicht beliebig, sondern nur in bestimmter Weise, durch begrenzte Möglichkeiten ausgefüllt werden können." (S.14) Festgelegt wird eine Variable "durch einen funktionalen Bezugsgesichtspunkt ..., an Hand dessen sich entscheiden läßt, welche Möglichkeiten der Ausfüllung in Betracht kommen". (S.14) Die Definition eines Bezugsgesichtspunktes konstituiert also den Äquivalenzbereich einer Funktion und hat allein in dieser Ordnungsleistung ihren Sinn.

Luhmann zeigt, wie sich aus diesem Ansatz eine funktionale Abstraktions- und Vergleichstechnik entwickeln läßt, "die beweglicher und zugleich komplizierter ist, als die alten ontologischen Konzeptionen der Gleichheit, der Idee und des Gattungsbegriffs es zuließen". (S.15) Die ontolog. Konzeption arbeitet mit klassifikatorischen Abstraktionen; sie abstrahiert die konkrete Welt auf konstante Züge hin. Die funktionale Konzeption dagegen abstrahiert die konkrete Welt auf Variationsregeln hin; es geht ihr nicht "um die Feststellung des Seins in Form von Wesenskonstanten, sondern um die Variation von Variablen im Rahmen komplexer Systeme".

(S.15) Konstanten fungieren dabei nur noch als (prinzipiell selbst variierebare) Variationsbedingungen!

"Um funktionale Äquivalenzen sichtbar zu machen, genügt eine relative Invarianz des Bezugsgesichtspunktes, die von anderen Bezugsgesichtspunkten aus auflösbar ist."

(S.15)

Die funktionale Methode - nicht mehr als kausalwiss. Funktionalismus, sondern als Äquivalenzfunktionalismus konzipiert - "analysiert Systemzüge im Hinblick auf äquivalente andere Möglichkeiten, also auch auf Möglichkeiten der Veränderung, des Austausches und Ersatzes und ihre Rückwirkungen im System. Aber sie führt nicht zur Feststellung von Ursachen einer bestimmten Veränderung oder zu deren Voraussage." (S.16) Bezugsprobleme 'erklären' nicht "das faktische Vorkommen bestimmter funktionaler Leistungen. Sie haben gerade den entgegengesetzten Sinn: auf andere Möglichkeiten hinzuweisen." (S.16)

Die funktionale Methode bleibt jedoch eine empirische Methode: "Eine logische Gleichung besteht lediglich zwischen der Formulierung eines Bezugsgesichtspunktes und der Klasse aller äquivalenten Ausführungsmöglichkeiten. Diese Gleichung ist ein analyt.-heurist. Prinzip. Welche Einsatzwerte zu einer solchen funktionalen Klasse oder Variable gehören, ist dagegen Sache empirischer Erkenntnis und ergibt sich keineswegs schon aus der Formulierung des Bezugsgesichtspunktes." (S.15)

2.22.13 Funktionalistische Kausaltheorie.

Kausalbeziehung als Anwendungsfall funktionaler Ordnung.

Luhmann will keineswegs die Kausalität als Erkenntnis-kategorie eliminieren. Seine Kritik "zielt vielmehr auf eine Umkehr des Fundierungsverhältnisses von kausaler und funktionaler Beziehung ab". (S.16) Die Kausalbeziehung soll mithilfe des Funktionsbegriffs erläutert werden, da - wie Luhmann zeigt - der Sinn kausaler Urteile sich besser im funktionalist. als im ontolog. Denken begreifen läßt.

Kausalfeststellungen implizieren stets Verweisungen ins Unendliche, und zwar in mehrfacher Richtung:

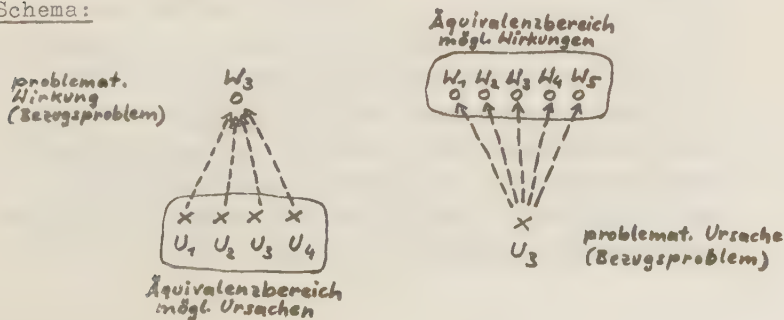
a) "Jede Wirkung hat unendlich viele Ursachen, jede Ur-

sache unendlich viele Wirkungen." (S.16) b) Jede Ursache kann "in unendlicher Weise mit anderen kombiniert oder durch andere ersetzt werden". (S.16) c) Jeder Kausalprozeß kann "in sich selbst unendlich geteilt, als auch in unendliche Fernen verfolgt werden". (S.16)

Wenn man sich dieser Unendlichkeitsproblematik stellt, wird die ontolog. Auslegung von Kausalität höchst fragwürdig, die "Ursache und Wirkung als bestimmte Seinszustände" deutet und "die Kausalität als invariante Beziehung zwischen einer Ursache und einer Wirkung festzustellen" versucht. (S.16) Man müßte alle anderen Ursachen und Wirkungen methodisch kontrollierbar ausschließen können; und das gelingt der Sozialwissenschaft nicht, da ihr Untersuchungsobjekt, die Sozialwelt und ihre Ordnung, selbst durch sinnhafte Selektionsleistungen konstituiert wird.

Der Äquivalenzfunktionalismus legt einen bescheideneren Ansatz nahe und begnügt sich mit der "Invarianz einer Ursache o d e r einer Wirkung". (S.17) Die jeweils invariant gehaltene Ursache oder Wirkung wird dabei nicht als ontische Faktizität betrachtet, sondern als Problem- und Ordnungsgesichtspunkt: "Setzt man eine Wirkung als Bezugsproblem an, ordnet sich inbezug darauf ein bestimmtes Ursachenfeld. Mehrere Ursachenkombinationen werden sichtbar als ausreichend, die Wirkung zu bewirken... Ebenso kann man auch Ursachen als funktionale Bezugsgesichtspunkte ansetzen." (S.17)

Schema:



Zwischen den Ursachen wird eine Vergleichsmöglichkeit eröffnet dadurch, "daß man im Bereich der Wirkungen eine einzige als Bezugsgesichtspunkt herausgreift". (S.17) Auf analoge Weise kann im Bereich der Wirkungen eine Vergleichsmöglichkeit geschaffen werden. Dabei wird jeweils nicht von individuell-charakterist. Merkmalen abstrahiert, sondern von Nebenwirkungen bzw. Nebenursachen.

Die funktionale Analyse muß sich konzentrieren "entweder auf die Erforschung möglicher Ursachen unter dem Leitgesichtspunkt einer Wirkung oder auf die Erforschung von Wirkungen unter dem Leitgesichtspunkt einer Ursache. Beides zugleich durchzuführen ist unmöglich, weil jede funktionalist. Analyse einen gewählten Bezugsgesichtspunkt voraussetzt, der nicht geändert werden kann, ohne daß die Ergebnisse sich verschieben." (S.17) Exklusive Kausalgesetze sind in der funktionalist. Kausaltheorie nur ein idealtyp. Grenzfall: "Daß weder im Bereich der Ursachen noch im Bereich der Wirkungen andere Möglichkeiten bestehen, ist denkbar als Grenzfall absolut reduzierter Äquivalenz". (S.17) In funktionalist. Sichtweise liegt der Sinn des kausalen Beziehens "nicht darin, diesen Grenzfall zu erreichen und andere Möglichkeiten auszuschließen", sondern gerade umgekehrt darin, andere Möglichkeiten "zu erfassen und zu ordnen". (S.17)

2.22.14 Funktionales Denken.

Kontrast zur ontologischen Denktradition.

Der Äquivalenzfunktionalismus geht von der Annahme aus, "daß die Konfrontierung einer Handlung mit 'anderen Möglichkeiten' einen Erkenntnisgewinn einbringt". (S.25) In dieser Annahme steckt mehr als lediglich der Wunsch nach umsichtiger prakt. Orientierung: es geht um den "scharfen Kontrast des funktionalen Denkens zur ontolog. Denktradition..., der in diesem Problem der 'anderen Möglichkeiten' gipfelt." (S.25)

Luhmann charakterisiert ontolog. und funktionales Denken kurz so: "Die ontolog. Metaphysik bemüht sich ... um die Erkenntnis des Seienden als es selbst. Sie versucht, diese Erkenntnis zu erreichen, indem sie das Nichtsein aus dem Sein ausschließt: Ein Seiendes ist in Wahrheit nur, wenn es nicht nicht-ist." (S.26) Das ontologische Denken begreift also "Identität als Substanz". (S.26)

Im funktionalen Denken geschieht "eine Umkehr dieser ontolog. Prämisse": Identität wird "nicht als Ausschluß anderer Seinsmöglichkeiten", sondern "als Ordnung anderer Seinsmöglichkeiten", als Synthese sinnhaften Erlebens begriffen. (S.26) Siehe Erläuterungen zur 7) These ("Bei sinnhafter Erlebnisverarbeitung wird Mögliches an etwas festgemacht, das identisch bleibt.") - und zur 8) These ("Die sinnhafte Konstitution von Identität geschieht durch differenzierte Negation in der sachlichen, sozialen und zeitlichen Dimension des Erlebens.") in Pkt 2.21.

Luhmann stellt die übliche Kausalwissenschaft in Frage gerade "sofern sie, dem ontolog. Denken verhaftet, das Handeln auf invariante Relationen zwischen bestimmten Ursachen und bestimmten Wirkungen festzulegen sucht". (S.26) Im Äquivalenzfunktionalismus dagegen dient "die kausale Auslegung des Handelns dazu, den Sinn des Handelns aus seinem Verhältnis zu anderen Möglichkeiten zu interpretieren". (S.26)

Zwei Konsequenzen einer funktionalen Auslegung der Kausalität:

1. Im Äquivalenzfunktionalismus kann der, innerhalb eines bestimmten Situationsverständnisses vom Handelnden selbst intendierte Handlungssinn berücksichtigt und innerhalb weiter ausgreifender Möglichkeitsräume rekonstruiert werden: "Die Wissenschaft nimmt den gemeinten Sinn des Handelns als Thema, sie entwickelt ihn - ebenso wie der Handelnde selbst ihn

entwickeln könnte - als identischen Sinn durch Explikation seines Stellenwertes in einem Netz anderer Möglichkeiten." (S.26)

Damit ist zum einen die Barriere zwischen Handlungs-rationalität und wissenschaftl. Rationalität überwunden, und zum anderen ist die Freiheit des Handelns nicht von vornherein ausgeklammert (sie soll vielmehr erweitert werden).

2. Die Stabilisierung sinnhaft konstituierter, dh immer im Horizont alternativer Möglichkeiten konstituierter Handlungen kann nicht primär durch invariante Kausalgesetze zwischen bestimmten Ursachen und bestimmten Wirkungen 'erklärt' werden; sie muß vielmehr auf Erwartungsgeneralisierung in zeitl., sachl. und sozialer Hinsicht zurückgeführt werden: Systemgrenzen werden als Sinnngrenzen stabilisiert.

2.22.15 Definition der Bezugseinheit für funktional äquivalente Leistungen.

"Der herrschende kausalwissenschaftl. Funktionalismus definiert die Funktion als Bewirkung des Bestandes oder einzelner Voraussetzungen des Bestandes eines Aktions-systems." (S.18)

Die Biologie hat mit dem Tod des Organismus ein festes Abgrenzungskriterium zwischen Bestand und Nicht-Bestand; den Sozialwissenschaften dagegen schwimmt das Bestandsproblem ins Unbestimmte: "Ein soziales System ist nicht, wie ein Organismus typenfest fixiert. Aus einem Esel kann keine Schlange werden, selbst wenn eine solche Entwicklung zum Überleben notwendig wäre. Eine Sozialordnung kann dagegen tiefgreifende strukturelle Änderungen erfahren, ohne ihre Identität und ihren kontinuierlichen Bestand aufzugeben. Sie kann sich aus einer Agrargesellschaft in eine Industriegesellschaft verwandeln, aus einer Großfamilie kann ein Stamm mit

überfamiliärer polit. Ordnung werden, ohne daß entscheidbar wäre, wann ein neues System vorliegt." (S.18)

Kurz: Der Bestand sozialer Systeme fällt als Bezugsgesichtspunkt für funktionale Analysen aus.

Luhmann schlägt folgenden Weg ein:

1. Im Rahmen des Äquivalenzfunktionalismus sind Bezugsprobleme nichts anderes als Problemgesichtspunkte - und es geht darum, in einem Aktionssystem diejenigen Problemgesichtspunkte aufzufinden, "welche die Variationsmöglichkeiten des Systems steuern", (S.19) dh die Bereiche der Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des Systems festlegen. Luhmann löst die Bestandsfrage in eine Reihe abstrakter Fragestellungen auf.
2. Er interpretiert den spezif. Wert der Bestandsfrage von ihrer Funktion her "verschiedene Probleme auf einen Nenner und in Zusammenhang zu bringen". (S.19) Und er versucht die Bestandsfrage in dieser Funktion durch eine Stufenordnung von Bezugsproblemen und Äquivalenzklassen zu ersetzen. Der Gedanke ist folgender: "Jede Alternative bringt, wenn sie gewählt wird, neue funktionale Bezugsprobleme auf einer sekundären Ebene." (S.19) Ein Beispiel: Man kann "die Stabilität von Verhaltenserwartungen als Zentralproblem jeder Sozialordnung ansehen. Die Stabilisierung kann in der Zeitdimension und in der Sozialdimension problematisch sein, also durch wiederholte Erfahrungen und durch Konsens gefördert werden. Die Stabilisierung des Erwartungskonsenses ist ihrerseits problematisch. Sie kann mehr durch Institutionalisierung allgemeiner Rollennormen oder mehr durch Führung erfolgen. Die Prominenz, die ein Führer für seine Funktion braucht, bringt Statusunterschiede mit sich, die ihrerseits Anpassungsprobleme bei den Untergebenen nach sich ziehen. Sie können den Führer verherrlichen oder heimlich auf ihn schimpfen oder ihre

Unabhängigkeit durch häufigen Gruppenwechsel bewahren. Jeder Ausweg ist seinerseits problembelastet." (S.20)

2.22.16 Empirische Überprüfung funktionaler Aussagen.

Wird der kausalwissenschaftl. Funktionalismus durch den Äquivalenzfunktionalismus ersetzt, dann ist das Ziel "nicht mehr die Feststellung eines gesetzmäßigen Zusammenhangs bestimmter Ursachen mit bestimmten Wirkungen, sondern die Feststellung der Äquivalenz mehrerer gleichgeordneter Kausalfaktoren. Die Frage lautet nicht: Bewirkt A immer (bzw. mit angebbarer Wahrscheinlichkeit) B, sondern: Sind A, C, D, E, in ihrer Eigenschaft, B zu bewirken, funktional äquivalent?" (S.23)

Der Begriff der funktionalen Äquivalenz ist zweideutig. Man muß unterscheiden zwischen disjunktiver und konjunktiver Äquivalenz: "Mehrere Ursachen können als Alternativen oder als zusammenwirkende Ursachen auf eine Wirkung bezogen werden." (S.23)

Aussagen über disjunkt. Äquivalenzen, wie etwa "Sofern A B bewirkt, ist A durch C ersetzbar.", lassen sich durch Austausch der äquivalenten Ursachen empirisch überprüfen. Dabei muß jedoch nur die Feststellung überprüft werden, daß A bzw. C tatsächlich B bewirkt, nicht aber "die Feststellung eines gesetzlichen Zusammenhangs derart, daß A immer (bzw. mit angebbarer Wahrscheinlichkeit) B bewirkt". (S.23) Die Frage nach solch gesetzlichen Zusammenhängen wird ausgeklammert.

Aussagen über konjunktive Äquivalenzen, wie etwa "A, C, D, E bewirken zusammen B.", setzen "eine abschließende Aufzählung der Mitursachen voraus" und sind "stets relativ auf eine bestimmte Gruppe von Mitursachen". (S.24) Auch hier muß nur die Feststellung überprüft werden, daß eine bestimmte Gruppe zusammenwirkender Ursachen B tatsächlich bewirkt (was durch Weglassen einzelner Ursachen überprüft werden kann).

Eine bestimmte Gruppe zusammenwirkender Ursachen kann zu anderen Gruppen in ein Verhältnis disjunktiver Äquivalenz treten. Aussagen der Art "Sofern die Gruppe A, C, D, E B bewirkt, ist sie durch F, G, H ersetzbar", lassen sich durch Austausch der Gruppen überprüfen.

Schwierigkeiten:

Je allgemeiner die Bezugsprobleme gefaßt sind, um so schwieriger ist es zwischen disjunktiven und konjunktiven Äquivalenzen zu unterscheiden: "Sicherlich ist für jede Erwartungsstabilisierung sowohl Konsens als auch wiederholte Erfahrung als auch Konsistenz mit anderen Erwartungen erforderlich. Trotzdem kann vermutlich in ungewissem Umfang wiederholte Erfahrung Konsens ersetzen, Konsens über mangelnde Konsistenz hinweghelfen und umgekehrt. Diese Äquivalenzbegriffe sind also offenbar noch nicht ausgereift und präzise genug..." (S.24)

Dieselbe Schwierigkeit tritt häufig auch bei speziellerer Problemstellung auf. Ein Beispiel: "Polygame Eheordnungen müssen besondere Institutionen vorsehen, die für häuslichen Frieden sorgen, etwa Beschränkungen in der Wahl der Gattinnen, Sicherung von Scheidungsrechten, Normierung einer festen Rangordnung, Trennung der Wohnräume oder Institutionalisierung gleichmäßiger Pflichten des Ehemanns. Ob die eine oder andere Institution genügt, oder ob erst mehrere zusammen den gewünschten Erfolg haben, wird sich kaum generell feststellen, sondern nur durch Untersuchung konkreter Sozialordnungen und nach genauer, empirischer Definition des Begriffs 'häuslicher Frieden' entscheiden lassen." (S.24)

Eine andere Schwierigkeit ergibt sich aus den praktischen Grenzen der Austauschbarkeit einzelner Kausalfaktoren. Die Abstraktheit der Bezugsgesichtspunkte ermöglicht eine beinahe beliebige Variierbarkeit, die soziale Wirklichkeit jedoch setzt solcher Variation "Wi-

derstand entgegen, weil sie diese Abstraktionen nicht miterlebt und mitvollzieht und deshalb die Auswirkungen auf andere Zusammenhänge nicht außer acht lassen kann. Auch machen emotionale und soziale Bindungen das Handeln unbeweglich. Außerdem hängen manche Funktionen gerade davon ab, daß sie unbemerkt bleiben." (S.24) Die funktionale Analyse kann jedoch auf Systemvergleiche zurückgreifen, wobei vor allem Störungen des normalen Ablaufs wie Krisen, Revolten usw. theoretisch interessant sind.

2.22.2 Ergänzung der funktionalen Vergleichstechnik durch eine sachliche Theorie

Ich beabsichtige Luhmanns Aufsatz "Funktionale Methode und Systemtheorie" (in: LUHMANN 1971a) in Hinblick auf eine Ergänzung der funktionalen Vergleichstechnik durch eine sachliche Theorie darzustellen.

Luhmann selbst beabsichtigt mit seinem Aufsatz eine Klärung des Verhältnisses von funktionaler Methode und Theorie.

- 1) Eine klare Unterscheidung zwischen Theorie und Methode ist aus mindestens zwei Gründen erforderlich: 1. unterschiedliche Art der Bewährung, 2. unterschiedlicher Allgemeingrad.
1. "Wissenschaftliche Theorien sind in ganz anderem Sinn auf mögliche Widerlegung, auf Falsifikation, angelegt als wissenschaftliche Methoden." (S.31)
2. Theorie und Methode können auch "in ihrem Allgemeingrad und damit in ihrem Anwendbarkeitsbereich unabhängig voneinander variabel sein". (S.32)
- 2) Im Rahmen der Kausalwissenschaft lassen sich Theorie und Methode eindeutig trennen. Die Trennung ist jedoch nicht absolut.

"Theorien sind Aussagen über Kausalgesetze, die Methode

ist ein Komplex von Regeln der Prüfung logischer Konsistenz und empir. Geltung solcher Kausalgesetze."

(S.32) Die Trennung ist jedoch nicht absolut: Die Methodenregeln bestimmen die Form der Theorie als 'Kausalgesetz'; die Theorieform gibt den logischen und experimentellen Methoden einen Zusammenhang, dh sie werden nicht im Leeren praktiziert.

- 3) Das Problem der Trennung und des Zusammenhangs von Methode und Theorie stellt sich auch im Äquivalenzfunktionalismus.

Einerseits lassen sich Mängel der Methode nicht ohne weiteres auf der Ebene der Theorie kompensieren - was im kausalwissenschaftlichen Funktionalismus besonders deutlich wird. Andererseits kann die äquivalenzfunktionale Methode "zwar als analytische Technik abstrakt ausgearbeitet werden" (S.38), ist jedoch nicht dazu bestimmt, "im Leeren praktiziert zu werden". (S.38) Sie ist "auf Ergänzung durch eine sachliche Theorie angewiesen, die ihre Problemgesichtspunkte definiert".(S.38)

- 3.1) Zwei Haupteinwände gegen die funktionale Vergleichstechnik sind folgende:

A) Jede vergleichende Feststellung ist abhängig von der Wahl eines Bezugsgesichtspunktes und kann somit nur relative Geltung beanspruchen. Eine Verabsolutierung dieser Methode würde eine "Verabsolutierung des Relativismus bedeuten". (S.36)

B) Der Vergleich kann "das zeitliche Moment der Kausalität nicht ersetzen". (S.36) Durch "bloßes Konfrontieren von Alternativen" läßt sich das "faktische Geschehen weder erklären noch voraussagen". (S.36)

- 3.2) Beide Einwände treffen nur zu, wenn man die funktionale Vergleichstechnik rein für sich nimmt und nicht berücksichtigt, "daß die funktionale Forschung außerdem auch einen theoretischen Bezugsrahmen sachlicher Begriffe voraussetzt". (S.37)

Luhmanns Entgegnung auf Einwand A: Rein logisch betrach-

tet, können Vergleichsgesichtspunkte beliebig gewählt werden: "Man kann Handlungen unter dem Gesichtspunkt ihrer Dauer oder ihres Kalorienverbrauchs oder unter dem Vergleichspunkt der Zahl ihrer Zuschauer vergleichen..." (S.37) Untersucht man jedoch bestimmte Systeme, wird die Beliebigkeit stark eingeschränkt: "Die Analyse bleibt zwar relativ auf den Problemkontext des untersuchten Systems oder Systemtyps; nicht jedoch auf beliebig, dh ohne theoretische Begründung, gewählte Vergleichsgesichtspunkte." (S.37)

Lunmanns Entgegnung auf Einwand B: Eine sachliche Theorie "verhilft dazu, die Klasse der funktional äquivalenten Alternativen ... zu verdichten, so daß Erklärungen bzw. Voraussagen möglich werden". (S.37) Das Problem liegt dann nicht mehr "im Ob, sondern in der Spezifikation der Voraussage". (S.37-38) Damit ist folgendes gemeint: "Voraussagen können prinzipiell nur die gesamte Klasse der funktional äquivalenten Alternativen umfassen" (S.38); es gibt also "vom einzelnen Problem aus gesehen, keine Möglichkeit, zwischen ihnen zu unterscheiden". (S.38) Wird jedoch innerhalb einer sachlichen Theorie berücksichtigt, "daß ein System mehrere Probleme lösen muß", so verengt sich die Klasse der funktional äquivalenten Möglichkeiten beträchtlich.

Ein Beispiel: Es gibt "für die Lösung von Rollenkonflikten in sozialen Systemen, abstrakt gesehen, eine ganze Reihe von funktional äquivalenten Techniken, unter ihnen vor allem die Institutionalisierung von Vorrangansprüchen und die Trennung von Partnern und Situationen, die widerspruchsvolles Verhalten ermöglicht. Wenn man den Sonderfall einer Kleinfamilie in einer industrialisierten Sozialordnung betrachtet, ist typisch zu erwarten, daß die Lösung durch Trennung von Partnern und Situationen jedenfalls unter den Ehegatten zurücktritt. Sie tritt in Widerspruch zu einem anderen funktionalen Bedürfnis intimer Lebensgemeinschaften..." (S.38)

- 4) Die moderne Systemtheorie ist zur Ergänzung der äquivalenzfunktionalen Methode geeignet; sie beruht nicht mehr auf ontologischen Prämissen.
- 4.1) "Die moderne Systemtheorie hat zwei Vorfahren: den Begriff des Organismus und den Begriff der Maschine."
(S.38) Beide implizierten eine ontologische Systemvorstellung: Ein System wurde als die Zusammenordnung von Teilen zu einem in sich geschlossenen Ganzen betrachtet. Dank dieser Ordnung wurde das Ganze für mehr als die Summe seiner Teile gehalten. Die Umwelt des Systems wurde dabei "ignoriert oder lediglich als interne Ordnung eines umfassenden Systems gesehen". (S.39)
- 4.2) Die moderne Systemtheorie jedoch "ist von ontologischen Prämissen her nicht mehr zu verstehen": (S.39)
- Für die heutige Biologie ist der Organismus "ein adaptives System, das auf wechselnde Umweltbedingungen und -ereignisse durch Einsatz eigener Leistungen sinnvoll kompensierend, substituierend, blockierend oder ergänzend reagiert, um auf diese Weise die eigene Struktur invariant zu halten (Homöostatik)." (S.38-39)
- Auch die Maschine wird heute zunehmend "als Selbststeuerungsanlage konstruiert, die auf wechselnde Umweltinformationen nach eingegebenen Programmen mit wechselnden Leistungen reagiert, um auf diese Weise nicht ein immer gleiches Produkt herzustellen, sondern darüber hinaus abstrakter konzipierte Zwecke unter veränderlichen Bedingungen gleichmäßig zu bedienen (Kybernetik)." (S.39)
- Auch in den Sozialwissenschaften wurde die "Isolierung des Systems auf sich selbst" aufgegeben: "Empirisch zu beobachten sind soziale Systeme nur, wenn man sie sich als Handlungssysteme vorstellt. Das zwingt dazu, den Systembegriff von der rein kategorialen Ebene herunterzuholen. Damit zugleich drängt sich die Relevanz der Umwelt für das System auf..." (S.39)

4.3) Die moderne Systemtheorie betrachtet Stabilität als grundlegendes Systemproblem, "das angesichts einer wechselhaften, unabhängig vom System sich ändernden, rücksichtslosen Umwelt zu lösen ist". (S.39) Zu den wichtigsten Systemleistungen gehört deshalb die "Erhaltung einer relativen Indifferenz gegenüber Umweltänderungen" und die Erhaltung "einer reaktionsbeweglichen Elastizität, die unvermeidliche Umwelteinwirkungen kompensieren kann". (S.39)

5) Luhmann charakterisiert das Theoriemodell einer auf funktionalen, nicht mehr ontologischen Prämissen beruhenden Systemtheorie durch folgende Grundzüge:

5.1) "Funktionale Theorie ist System-Umwelt-Theorie." (S.39)

Sie beschränkt sich nicht "auf das Innenleben des Systems" (S.39), so etwa "wie die klassische Organisationslehre nur die Organisation selbst, die Rechtswissenschaft nur das System von Rechtsnormen untersucht". (S.39-40)

Die Einbeziehung der Umwelt hat u.a. zu einer Neufassung des Zweckbegriffs geführt. Im Zweck wird "nur noch eine mögliche Leitformel für die Gestaltung von System-Umwelt Beziehungen" gesehen, "die weder unentbehrlich, noch unabänderlich, noch allein maßgebend ist, sondern nur dazu dient, die Steuerung des Systems im Verhältnis zur Umwelt zu erleichtern, dadurch daß den Mitgliedern gleichsam eine handliche, instruktive Ersatzformel für das eigentliche Problem der Bestandserhaltung vor Augen geführt wird". (S.40)

5.2) Systemgrenzen sind nicht "als feste Scheide zwischen Starrheit und Bewegung zu verstehen". (S.40)

Systemgrenzen sind als zeitpunktbedingte Konstantsetzungen zu verstehen: "Um den Sinn von Änderungen in der Umwelt beurteilen zu können, muß man das System selbst als konstant ansehen. Umgekehrt setzen interne Änderungen im System als Reaktion auf Umweltverschie-

bungen voraus, daß die Außenveränderung nun als Datum festgehalten werden kann und sich nicht ihrerseits wieder ändert". (S.40)

5.3) Probleme werden als permanente Gegebenheit behandelt.

Die funktionale Theorie geht davon aus, "daß alle Invarianz durch eine besondere Kombination von Systemleistungen einer anders laufenden Umwelt abgewonnen werden muß und insofern problematisch bleibt". (S.40-41)

Erlebte Probleme und funktionale Bezugsprobleme sind nicht einfach identisch. Ein Beispiel: "Der Ärger mit den Übereifrigen im Betrieb verrät nicht von selbst, welche Schutzfunktion die Erhaltung des Anscheins einer gleichmäßigen Arbeitsleistung für die Arbeitenden hat." (S.40)

Eine wichtige Aufgabe der funktionalen Forschung besteht gerade darin, erlebte Probleme auf latente Strukturprobleme zurückzuführen: "Das Problembewußtsein des täglichen Lebens, das Ausgeliefertsein an immer wieder ähnliche Sorgen, erscheint vom Standpunkt dieser Theorie aus als ein abgeleitetes Erleben, das nur an sekundäre Probleme, an die Folgen struktureller Weichenstellung, fixiert ist - wobei die Latenz der Grundprobleme die Funktion hat, die Strukturentscheidung selbst gegen Einsicht und Variation zu schützen." (S.40)

5.4) "Die Umwelt stellt nicht nur ein einziges Problem." (S.41)

T. Parsons nennt vier Funktionserfordernisse sozialer Systeme, die nicht aufeinander reduzierbar sind: 1) Funktion der Zielverwirklichung (goal attainment); 2) Anpassungsfunktion (adaptation); 3) Integrative Funktion (integration); 3) Latenzfunktion für die Erhaltung der Wertstruktur (latency, patternmaintenance).

Diese vier Erfordernisse können, da sie einander zum Teil widerstreben, "nicht alle zugleich optimal erfüllt werden". (S.41) Auch in einer System-Umwelt-Theorie wie Luhmann sie konzipiert, bleibt das Problem widerspruchs-

voller Funktionserfordernisse bestehen. Der beste Weg zur Bewältigung kollidierender Anforderungen "scheint die funktional spezifische Differenzierung eines Systems in relativ autonome Untersysteme, die je spezifische Systemprobleme bedienen ... zu sein". (S.41)

- 5.5) "Soziale Systeme bestehen aus faktischen Handlungen, die sinngemäß zusammenhängen." (S.42)

Ein solcher Sinnzusammenhang wird auf der Ebene der Erwartungen konstituiert, wobei die strukturbildenden Erwartungen durch sachliche, zeitliche und soziale Generalisierung Konsistenz, Dauer und Konsensfähigkeit erlangen.

Erwartungen können in der Regel "nicht zugleich normativ strikt, sachlich weitreichend und in weitem Kreise konsensfähig" konstituiert werden (S.43): "das Vortreiben in eine Richtung macht die Generalisierung in den anderen umso schwieriger. Dazu kommt, daß eine ausbalancierte Lösung dieses Problems nie definitiv sein kann, weil die Umwelt des Systems sich ändert und das System diesen Verschiebungen mit seinen Erwartungen inbezug auf die Umwelt und inbezug auf sich selbst in etwa folgen muß." (S.43)

- 5.6) Strukturbildung beruht auf der Programmierung von Selektionsleistungen (durch Erwartungsgeneralisierung) und nicht auf festen Kausalgesetzen.

Daraus resultiert die Notwendigkeit der Erweiterung des kausalwissenschaftlichen Funktionalismus zu einem "vergleichenden (mehrere mögl. Ursachen m i t e i n a n d e r oder mehrere mögl. Wirkungen m i t e i n a n d e r vergleichenden) Funktionalismus." (S.43)

Das Konzept streng kausal determinierter Systeme hat im Bereich der Sozialwissenschaften kaum Anwendungsmöglichkeiten. Es ist möglich, dieses Konzept abzuschwächen, in dem man "nur wahrscheinliche oder quantitativ ungenaue Variablenrelationen" einbezieht (S.43). Aber

"diese Abschwächungen befriedigen in dem Maß weniger als sie der Realität näherkommen". (S.43)

Wird das alte Systemideal, "das andere Möglichkeiten ausschließen will", aufgegeben, so gewinnt das Forschungsinteresse eine neue Richtung: In funktionaler Sichtweise liegt der Sinn von Systembildung "in der strukturierten Offenheit für andere Möglichkeiten", so daß ein Handlungssystem "gegenüber Umweltänderungen mehrere Reaktionsalternativen bereit hält, die unter abstrakten, systemeigenen Gesichtspunkten funktional äquivalent sind". (S.44)

- 5.7) Der Anwendungsbereich der System-Umwelt-Theorie ist die gesamte Sozialwelt.

Im funktionalen Denken wird jegliche Identität als System betrachtet. Es wird nach den Bedingungen gefragt, die der Konstitution und Erhaltung von Identitäten inbezug auf eine bestimmte Umwelt zugrunde liegen.

- 6) Die allgemeine Anwendbarkeit des systemtheoretischen Ansatzes besagt natürlich nicht, "daß er allen sozialen Phänomenen in ihrer vollen Konkretheit gerecht würde. Er wählt aus - wie jede Theorie." (S.45)

Das Prinzip der Auswahl ist ein der Systemtheorie und der funktionalen Methode gemeinsamer Hintergedanke, "der eigentlich erst erklärt, weshalb sie zusammengehören". (S.45) Dieser Hintergedanke ist die gemeinsame Annahme, "daß das menschliche Verhalten von seinen Möglichkeiten zur Rationalität her expliziert und verstanden werden muß, und zwar auch und gerade dann, wenn es diese Möglichkeiten nicht bewußt zur eigenen Orientierung ergreift". (S.45)

- 7) Die äquivalenzfunktionale Methode und die System-Umwelt-Theorie begreifen "den Handelnden im Licht einer für ihn selbst möglichen Rationalität". (S.46)

Die Probleme, die das jeweils untersuchte Handlungssy-

stem selbst "nach Maßgabe seiner Struktur zu lösen hat" dienen "als Bezugsgesichtspunkte für funktionale Analysen". (S.47)

"Nach Maßgabe seiner Struktur", das besagt, daß Systemprobleme nicht unabhängig von einer bestimmten Systemstruktur bestehen.

- 8) "Die Feststellung von Äquivalenzen verträgt den Austausch ihrer Bezugsgesichtspunkte nicht, aber sie ist immun gegen den Austausch der Gründe für die Wahl der Bezugsgesichtspunkte." (S.47)

In Wissenschaft und Praxis sind nur die Gründe für die Wahl der Bezugsgesichtspunkte verschieden: "Die Wissenschaft begründet ihre Wahl aus dem Zusammenhang einer Theorie, die Praxis durch Bezug auf Werte." (S.47) Daraus folgt: "Durch Austausch dieser Gründe, durch Übergang von theoretischer zu wertmäßiger Begründung, kann die Praxis sich der wissenschaftlichen Erkenntnis bemächtigen, ohne daß deren Wahrheitsgehalt dadurch verfälscht würde." (S.47)

2.22.3 Abklärung der Aufklärung: Erfassung und Verarbeitung (Reduktion) von Komplexität als Hauptproblem der Aufklärung.

Der funktionalen Methode und System-Umwelt-Theorie, wie Luhmann sie konzipiert, liegt die Idee zugrunde, die Sozialwelt in Richtung auf größere Rationalität hin zu ändern. Mit der Absicht, diese Idee näher zu konkretisieren, werde ich Teil II und Teil III von Luhmanns Aufsatz "Soziologische Aufklärung" (in: LUHMANN 1971a) darstellen.

Luhmann selbst will in seinem Aufsatz das Problem der Abklärung der neuzeitlichen Aufklärung skizzieren; und er will zeigen, wie in funktionaler Sichtweise, die Überforderung des Menschen bei der Erfassung und Verarbeitung von Komplexität zum Hauptproblem der Aufklärung wird.

2.22.31 Soziologie als Aufklärung.

"An vier Stellen tritt ein aufklärerischer Grundzug der Soziologie besonders deutlich hervor: In dem Versuch, menschliches Handeln durch inkongruente Perspektiven zu erklären, im Problem der Latenz, in dem Übergang von Faktorthorien zu Systemtheorien und in den eigentümlichen Schwierigkeiten der funktionalen Methode... Ihr innerer Zusammenhang legt eine bestimmte Deutung des Aufklärungsgedankens nahe, nämlich die Deutung als Erweiterung des menschlichen Vermögens, die Komplexität der Welt zu erfassen und zu reduzieren." (S.67)

2.22.31.1 Das Problem der Inkongruenz von wissenschaftl. Aufklärung und naiver Handlungsorientierung.

- 1) In der abendländischen Tradition war die sog. Praktische Philosophie eine ratgebende Wissenschaft.

Die Prakt. Philosophie "sollte dem Handelnden seine wahren Zwecke erläutern, ihm die richtigen Mittel zeigen, ihm dazu verhelfen, in die rechte Grundverfassung (Tugend) eines gut Handelnden zu gelangen". (S.68) Dabei unterwarf sich die Praktische Philosophie jedoch selbst den Beschränkungen des naiven Handlungshorizonts: "Ihre Vorstellungen mußten zu Rezepten werden können, ihr Sinn im Handeln nachvollziehbar sein." (S.68)

- 2) Von den Beschränkungen des naiven Handlungshorizonts befreite sich die Soziologie durch eine verfremdende Erkenntnisteknik wie sie im 19. Jhd. aufkam.

Der 'eigentliche Handlungssinn' soll gerade dadurch geklärt werden, daß man einen diskrepanten, fremdartigen Maßstab anlegt: "Marx leitet das Denken aus nicht intendierten ökonomischen Lebensbedingungen ab, Freud aus libidinösen Trieben; ..." (S.68) Und die "Soziologie schwimmt ein gutes Stück mit dieser Strömung, nimmt einen kritischen, entlarvenden Zug an, kriecht hinter die offiziellen Fassaden, untersucht Nebenabsichten und diskreditiert Darstellungen". (S.68)

- 3) Das "Geschäft der Enttäuschung" führte zur Entdeckung, "daß die soziale Determination sehr viel weiter reicht, als man gemeinhin angenommen hatte". (S.68)

Das Problem einer sozial kontingenten Welt wird spürbar: Nicht nur Mythen und öffentliche Moral, auch Wahrnehmung, Sprache und Bedürfnis sind sozial determiniert.

- 4) In der Folge konstituierte sich die Soziologie als Wissenschaft dadurch, daß sie "der abrutschenden, universell werdenden Entlarvungsaufklärung einen Gehalt bietet". (S.69)

Damit arbeitet die Soziologie durch systematisch überprüfbare Reduktionsleistungen "der unfäßlichen Komplexität einer sozial kontingenten Welt" entgegen. (S.69) Zur Bewältigung dieser Aufgabe steht ihr jedoch "zunächst nur ein subjektivistischer und ein objektivistischer Reduktionismus zur Verfügung". (S.69) Deren Hauptvertreter waren Max Weber und Emile Durkheim.

2.22.31.2 Die Unterscheidung zwischen bewußten und latenten Sinnbeziehungen.

- 1) Mit der Unterscheidung zwischen bewußten und latenten Sinnbeziehungen wird versucht, "das Problem der Inkongruenz von wissenschaftl. Aufklärung und naiver Handlungsorientierung" (S.69) der empirischen Forschung zugänglich zu machen.

Der Begriff der Latenz "meint nicht nur die reine Faktizität des Außerachtlassens, sondern besagt, daß menschliches Handeln sich Teilaspekte seiner sozialen Wirklichkeit verdecken müsse, um Orientierbarkeit und Motivierbarkeit nicht zu verlieren". (S.69) Nicht also um das bloße Abblenden unwichtiger, "sondern um das Verdrängen wichtiger Aspekte der Handlungswelt" (S.69) geht es.

- 2) Bei systemstrukturell bedingten Latenzbedürfnissen führt das bloße Aufdecken des Verborgenen selten zur erwünschten Änderung.

Es kommt dagegen häufig zu unerwünschten Folgen, zB in Richtung einer besseren Absicherung des Verdrängten gegen Aufklärung.

2.22.31.3 Von Faktortheorien zu Systemtheorien.

- 1) "Faktortheorien - das sind Versuche, die Entstehung und die je besonderen Eigentümlichkeiten sozialer Gebilde auf bestimmte einzelne Ursachen zurückzuführen." (S.70)

Beispiele dafür sind die Rückführung "auf ökonomische Bedürfnisse und die sie befriedigenden Produktionsweisen, auf psycholog. Triebe wie Kampftrieb oder Nachahmungstrieb, auf Rassendifferenzen oder biologische Auslesevorgänge". (S.70)

"Zwar kann man heute weniger denn je ausschließen, daß selbst hochkomplexe Systeme aufgrund ziemlich einfacher elementarer Prozesse aufgebaut und erhalten werden - die Kybernetik bemüht sich um den Nachweis solcher Vorgänge -, aber das werden dann Abstraktionen völlig anderer Art **sein**, zum Beispiel Selektionsregeln und -mechanismen, nicht aber allein wirksame, inhaltlich bestimmte Ursachen." (S.70)

- 2) Der große Nachteil von Faktortheorien liegt darin, daß sie ein viel zu geringes Fassungsvermögen für Komplexität besitzen.

Auf der Ebene bloßer Faktortheorien "könnte die Soziologie nicht einmal das Alltagsverständnis von Situationen und Handlungszusammenhängen in seiner unklaren, aber vielschichtigen Komplexität erreichen, ... Sie bliebe dem Handelnden selbst glatt unterlegen. Von sinnvoller Aufklärung könnte unter diesen Umständen keine Rede sein." (S.71)

- 3) Systemtheorien - das sind Versuche, soziale Gebilde jeder Art aufzufassen "als sehr komplexe Handlungssysteme, die eine Vielzahl von Problemen lösen müssen, wenn sie

sich in ihrer Umwelt erhalten wollen". (S.70) (Siehe Pkt 2.22.2-5)

- 4) Systemtheorien ermöglichen ein neuartiges Verständnis von Latenz und damit neuartige Wege der Aufklärung.

Es geht nicht mehr um die Aufdeckung latenter Ursachen, sondern latenter Funktionen und Sinnstrukturen.

Die kritische Beurteilung des Handelns "entlarvt die Vorstellungen des Handelnden nicht als eine trickreiche Scheinwelt, als bloße Verschönerung unedler Motive, sondern als unvollständige Selektion, als allzu drastische und grobe Vereinfachung einer sehr viel komplizierteren sozialen Wirklichkeit... Die Wissenschaft legt dem Handelnden nun nicht mehr nahe, sich als Vollzugsorgan eines einzigen beschämenden Grundmotivs zu begreifen, sie fordert ihm im Gegenteil eine sehr viel komplexere Handlungssicht ab". (S.71) Die menschliche Überforderung bei der Erfassung und Verarbeitung von Komplexität wird zum Zentralproblem der Aufklärung.

2.22.31.4 Vom kausalwiss. zum vergleichenden Funktionalismus.

Der Funktionalismus bemüht sich um "einen grundbegrifflichen Bezugsrahmen" (S.72), der auf das Problem der Erfassung und Verarbeitung äußerster Komplexität zugeschnitten ist.

Die Überwindung des zu engen und ontolog. Prämissen verpflichteten kausalwissenschaftl. Bezugsrahmens geschieht durch den Äquivalenzfunktionalismus, der methodisch und theoretisch auf das 'Problem der anderen Möglichkeiten' zugeschnitten ist. (Siehe Pkt 2.22.1.)

2.22.32 Erfassung und Reduktion von Komplexität.

Luhmann will das phänomenolog. Projekt der Erforschung der intersubjektiven Konstitution von Welt (als Sinnwelt) mit Hilfe der äquivalenzfunktionalen Methode und der System-Umwelt-Theorie neu in Angriff nehmen.

- 1) Die beiden Stoßrichtungen der Aufklärung sind Erfassung und Verarbeitung von Komplexität (= Überfülle des Möglichen).
- 1.1) Durch ihr "Streben nach Erfassung größerer Komplexität" wird die Wissenschaft "in eine wachsende Distanz zum Handeln gerückt". (S.72)

Zum einen ist die Konstitution von Handlungen und sog. Handlungssystemen Gegenstand der Sozialwissenschaft, die mit einem auf Erfassung äußerster Komplexität zugeschnittenen methodischen und theoretischen Instrumentarium arbeitet.

Zum anderen ist das Handeln "eine vom Handelnden selbst ergriffene Möglichkeit". (S.72) Der Handelnde jedoch kann nur selbst ergreifen, "was er in den engen Horizont seines aktuellen Bewußtseins einbringen und dort erleben kann". (S.72)
- 1.2) Um die Überfülle des Möglichen dem Erleben des Handelnden als Sinn faßbar zu machen, müssen Mechanismen entwickelt werden, die Komplexität auf ein sinnhaft erlebbares Maß reduzieren.
- 2) Das "Fortschreiten der Aufklärung in ihren beiden Aspekten, der Erfassung und der Reduktion von Komplexität", stößt mitten in das Problem der intersubjektiven Konstitution von Sinn. (S.73)

Erlebt der Andere dasselbe wie ich? Sieht er dieselben Dinge? Schätzt er dieselben Werte? Lebt er im selben Zeitrhythmus? Hat er ähnliche Lebenserfahrungen? usw. Die Perspektivität wird zum Problem.

Die sog. positiven Wissenschaften versuchen das Problem der sozialen Komplexität, dh das Problem der unbegrenzten Vielzahl möglicher Perspektiven durch Rückzug auf 'sichere Grundlagen' zu umgehen. Sie "halten sich streng an das Prinzip der intersubjektiven Gewißheit, die garantiert werden soll

durch Rückgang auf extrem einfache Wahrnehmungen und nachvollziehbare Operationen des Denkens und Experimentierens." (S.74) Diese Reduktion hat sich in den Naturwissenschaften als fruchtbar erwiesen. Sie kann jedoch dem Problem der sozialen Komplexität der Sozialwelt nicht gerecht werden, da sie dieses ja von vornherein ausklammert.

- 2.1) Eine Theorie der Erfassung und Reduktion von Komplexität kann nicht mehr in einer Sprache der Axiome und ihrer Konsequenzen formuliert werden; sie erfordert eine Sprache der Probleme und ihrer Lösungen.

Diese Auffassung Luhmanns stützt sich auf die Überlegung, daß alle Axiomatik ja voraussetzt, "daß die Komplexität durch einige wenige Axiome schon eingefangen und reduziert ist". (S.75) Vorarbeiten für die von Luhmann intendierte Umstellung wurden vor allem in der "Methodologie der funktionalen Analyse" und der "Theorie sozialer Handlungssysteme" geleistet. Siehe Pkt 2.22.15 (Konzept der Problemstufenordnung) und Pkt 2.23.11 (Strategie der Problemverschiebung).

- 3) Systeme "sind das Medium der Aufklärung"; sie "vermitteln zwischen der äußersten, unbestimmten Komplexität der Welt und dem engen Sinnpotential des jeweils aktuellen Erlebens und Handelns". (S.76)

Aufklärung geschieht durch "effektive Steigerung des menschlichen Potentials zur Erfassung und Reduktion von Komplexität" (S.77); und die "effektive Steigerung" geschieht vor allem durch Systembildung.

Nach Luhmann kann diese Steigerung "angesichts der unveränderbar geringen Aufmerksamkeitsspanne menschlichen Erlebens nur durch Systembildungen erfolgen". (S.77 - Unterstreichung von mir, d.V.)

- 3.1) Systembildung geschieht "durch Stabilisierung einer Grenze zwischen System und Umwelt" (S.76); es kommt dabei in zweifacher Weise zur Reduktion von Komplexität.

Es kommt zum Aufbau einer Innenordnung, was eine Reduktion von Komplexität durch Vorstrukturierung von Selektionsmöglichkeiten bedeutet. Diese Innenordnung wiederum "mit ihren Erhaltungsbedingungen dient als Grundlage eines selektiven, vereinfachten, aber bewährbaren Umweltentwurfs, der Anhaltspunkte für sinnvolles und praktisch durchführbares Handeln erschließt".(S.76)

- 3.2) Die Innenordnung soz. Systeme kann so aufgebaut sein, daß sie die Erfassung und Reduktion von Komplexität arbeitsteilig-gleichzeitig und schrittweise-nacheinander regelt. Dadurch wird eine ungeheure Potenzierung der menschl. Fähigkeit zur Erfassung und Verarbeitung von Komplexität möglich.

2.23 Theorie sozialer Systeme.

2.23.1 Intersubjektive Konstitution von Sinn.

Strategien sozialer Systeme zur Erfassung und Reduktion von Komplexität.

Durch Systembildung wird intersubjektive Konstitution von Sinn möglich. Wie erfassen und reduzieren soziale Systeme Komplexität? Mit der Absicht, diese Frage zu beantworten, werde ich zunächst den Aufsatz von Luhmann "Soziologie als Theorie sozialer Systeme" (in: LUHMANN 1971a) darstellen. Um Überschneidungen mit den von mir bereits dargestellten Aufsätzen zu vermeiden, werde ich mich auf die Darstellung der Teile IV bis VIII beschränken.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung beziehen sich in Pkt 2.23.1 auf N. LUHMANN 1971a.

Luhmann erhebt den "Anspruch auf Universalität der Theorie".(S.113) Er will einen kritikfähigen "Vorschlag eines Forschungsansatzes für die gesamte Soziologie" (S.113) unterbreiten.

Schon T. Parsons hat diesem Anspruch auf Universalität eine kritikfähige Theoriegestalt zu geben versucht -

und damit "sehr viel berechnigte Kritik" (S.113) auf sich gezogen. Luhmann schließt sich, wie bereits gezeigt, der Kritik von seiten der Kausalwissenschaft voll an, zieht jedoch eine andersartige Konsequenz. Er schiebt die Prämisse der Kausalwissenschaft, Theorie als Aus-sagenkomplex über Kausalgesetze zu konzipieren, bei-seite und stellt die Systemtheorie auf den Boden funktionalen Denkens.

In seinem Aufsatz will Luhmann die Grundzüge einer, in funktionaler Sichtweise ausgearbeiteten, allgemeinen Theorie sozialer Systeme darstellen. Ausgangspunkt einer solchen Theorie ist das Problem der Erfassung und Reduktion von Komplexität. Soziale Systeme verfügen zur Lösung dieses Problems über verschiedenartige Strategien; die beiden wichtigsten sind: a) die Strategie der Problemverschiebung b) die Strategie der doppelten Selektivität (durch Differenzierung von Struktur und Prozeß).

2.23.11 Die Strategie der Problemverschiebung.

2.23.11.1 Transformation allgemeiner Probleme in speziellere.

Weltkomplexität (als umfassendster Spielraum möglicher Alternativen) ist das allgemeinste Bezugsproblem. Für funktionale Analysen ist es nicht instruktiv; seine äußerste Abstraktheit schließt nicht aus, sondern ermöglicht gerade, alles mit allem zu vergleichen.

Systeme werden durch steigende Eigenkomplexität zunehmend fähig, eigene Probleme auszubilden. Dadurch wird es möglich, das Problem der Weltkomplexität in system-eigene Probleme - in Probleme für das System - zu übersetzen: in der Zeitdimension läßt es sich in das Problem des Systembestandes übersetzen, in der Sachdimension in das Problem der Knappheit und in der Sozialdimension in das Problem des Dissens.

1) Problem des Systembestands.

"Die Bestandsfrage muß stets in einem zu begrenzenden

Zeithorizont gestellt werden und sich auf ein bestimmtes System beziehen. Dadurch werden fast alle Ereignisse der Welt irrelevant außer denen, welche die Erhaltung dieses Systems fördern oder beeinträchtigen." (S.118) Die Übersetzung des Problems der Komplexität in das Bestandsproblem "dient mithin selbst der Reduktion von Komplexität". (S.118)

Für konkrete Analysen ist jedoch das Bestandsproblem immer noch zu unbestimmt und "muß zum Zweck der Analyse durch weitere Problemverschiebung spezifiziert werden" (S.118): "Dies geschieht zB durch Bestimmung konkreter Systemeigenschaften, deren Erhaltung ein Problem sein soll, oder durch Spezifizierung bestimmter Umweltwirkungen des Systems als dessen Zwecke mit der Unterstellung, daß das Erreichen dieser Zwecke den Systembestand erhält." (S.118)

2) Problem der Knappheit.

Es gibt verschiedenste Arten von Knappheit, "zB Knappheit an Energie, an physischen Zwangsmitteln, an Konsens, an Zeit, an Stimmenzahlen usw." (S.118) Knappheit wird bezogen auf ein best. System. Auch das Knappheitsproblem ist noch zu unbestimmt und muß durch weitere Problemverschiebung spezifiziert werden, was "vornehmlich durch 'Programmierung' des Handelns" geschieht, "dh durch Entscheidung über Entscheidungsprämissen, bei deren Beachtung das Handeln richtig und bei deren Verfehlung es falsch ist". (S.119) Das Knappheitsproblem kann so in konkretere "Probleme der Programmkoordination und des Vermeidens von 'Fehlern'" übersetzt werden.

3) Problem des Dissens.

Nicht alle Meinungen und Erwartungen der Beteiligten sind für ein soziales System relevant, sondern nur jene, die mit den institutionalisierten Meinungen und Erwartungen in Konflikt geraten.

Auch das Problem des Dissens muß übersetzt werden in

konkretere Probleme wie zB das Problem geeigneter "Strategien der Einflußnahme auf die Meinungen anderer, oder Strategien der Änderung eigener Meinungen, des Lernens". (S.119)

2.23.11.2 Problemverschiebung - kein rein logisches Verfahren.

Die Strategie der Problemverschiebung "besagt nicht, daß die konkreten Problemstellungen aus den abstrakteren logisch deduziert werden können". (S.119) Sie zeigt vielmehr "wie mit Hilfe von Systembildungen Probleme verengt und dadurch unter Eliminierung von Komplexität in lösbare Probleme verwandelt werden". (S.119)

Die Strategie der Problemverschiebung ermöglicht zugleich, "jede Problemlösung und jede Problemstellung zu hinterfragen, auf grundsätzlichere Probleme hin aufzulösen" (S.119) - und so der vergleichenden Forschung zugänglich zu machen.

2.23.12 Die Strategie der doppelten Selektivität.

"Im Umgang mit hoher Komplexität erweist es sich als vorteilhaft, ja als notwendig, die Ausscheidung anderer Möglichkeiten in einem abgestuften Verfahren zu vollziehen: zuerst einen allgemein und relativ invariant feststehenden 'code' von Bedeutungen zu selektieren (= Strukturbildung; Vorstrukturierung des aktuellen Erlebens und Handelns. - d.V.) und in dessen Rahmen dann zwischen vorstrukturierten Alternativen konkret zu wählen." (S.119-120) Strukturbildung bedeutet also Vorselektion.

Strukturbildung hat zwei Aspekte: 1. Konstitution von Systemgrenzen, 2. Konstitution sinnhaft geordneter Ereignisfolgen.

2.23.12.1 Konstitution von Systemgrenzen.

1) Erwartungsgeneralisierung.

"Soziale Systeme gewinnen eine über die Situation hinausreichende, die Systemgrenzen definierende System-

struktur durch Generalisierung der Erwartungen für systemzugehöriges Verhalten. Generalisierung bedeutet im Kern unschädliche Indifferenz gegen Unterschiede, Vereinfachung, und insofern Reduktion von Komplexität." (S. 121)

Das Phänomen der Erwartungsgeneralisierung wurde bereits in Pkt 2.21-8) auf Vorgänge differenzierter Negation in der sachlichen, sozialen und zeitlichen Dimension des Erlebens zurückgeführt.

In sozialen Systemen konkretisiert sich Erwartungsgeneralisierung in Vorgängen der Typisierung, Normierung und Institutionalisierung. Das soll im folgenden kurz skizziert werden. (Siehe auch das 4. Kapitel in: LUHMANN 1972.)

1.1) Typisierung (sachl. Generalisierung).

Selektivität: Nur in bestimmter Hinsicht müssen sich die Dinge gleichen. Durch Typisierung geschieht Reduktion von Komplexität, dh Selektion der Gegenstände und Handlungen nach bestimmten Merkmalen; andere Merkmale werden ausgeklammert und übergangen.

Elastizität: Auch in bestimmter Hinsicht müssen sich die Dinge nur mehr oder weniger gleichen. Typisierungen besitzen in sich selbst Spielraum für mehr oder weniger Typisches; sie umfassen immer mehr als einen einzigen Beispielfall.

Komplexe Sinntypen: Das Bestreben Komplexität zu erfassen, führt zu immer vielfältigeren Typisierungen. Solch vielfältige Sinnfixierungen führen oft zu Überschneidungen und Widersprüchlichkeiten. Eine Lösung liegt in der Konstitution komplexer Sinntypen wie soz. Rollen und Handlungsprogramme und der Prüfung ihrer inneren Konsistenz.

1.2) Normierung (zeitl. Generalisierung).

In der zeitl. Dimension läßt sich Komplexität dadurch

reduzieren, daß den Erwartungen des Typischen "enttäuschungsfeste", "kontrafaktische Dauergeltung" (S.121) verliehen wird. Das erfordert die Fähigkeit, faktische Enttäuschungen mitzuerwarten ohne sich in seiner Erwartung beirren zu lassen; dazu wiederum sind Regeln nötig zum Umgang mit Enttäuschungen (zB Beschwerde, Bestrafung; Überprüfung der normativen Erwartung selbst).

1.3) Institutionalisierung (soz. Generalisierung).

Normative Erwartungen des Typischen können mehr oder weniger Konsens finden; Institutionalisierung besagt gemeinsame Anerkennung. Durch Institutionalisierung wird Komplexität in der soz. Dimension (Vielzahl der Auffassungen und Erwartungen) reduziert.

1.4) Kongruente Generalisierung.

Sachliche, zeitliche und soziale Generalisierung setzen einander teilweise voraus. Handlungsprogramme zB, die sachlich zu widerspruchsvoll sind, provozieren Konflikte zwischen den Beteiligten und stellen damit die zeitliche und soziale Generalisierung in Frage.

"In der Hauptsache scheint es zwei Wege kongruenter Generalisierung zu geben: Geschichte und Organisation."

(S.122) Die Gegenwart erinnelter Geschichte: In der Vergangenheit sind Erwartungen bereits typisiert, in ihrer normativen Geltung bestätigt (oder geschwächt) und mit Konsens ausgestattet (oder umstritten) worden. Erinnernte Geschichte ist "wertvolles Orientierungskapital" (S.122) für die Gegenwart. Formale Organisation: Die Anerkennung bestimmter Erwartungen ("bestimmter Inhalt", "Geltung bis auf weiteres", "soz. Anerkennungsbereich" (S.123)) kann als formelle Bedingung für Mitgliedschaft im System gesetzt werden. Durch Normierung der Normsetzung und -revision zB kann zugleich "eine Technik der Änderung dieser formalisierten Erwartungen mitinstitutionalisiert werden". (S.123)

2) Systemdifferenzierung.

Der sinnhafte Aufbau sozialer Systeme stößt bei wachsender Systemkomplexität auf Schwierigkeiten: die Erwartungen werden entweder zu unbestimmt oder zu widerspruchsvoll oder zu vielfältig und veränderlich, um noch konsensfähig zu sein. Systeme können ab einer gewissen Schwelle nur noch weiter wachsen, wenn sie sich differenzieren, dh Teilsysteme bilden.

Die Fähigkeit des Systems zur Erfassung und Verarbeitung von Komplexität wird durch interne - vor allem funktionale - Differenzierung in mehrere Teilsysteme potenziert.

Segmentierende, in gleiche Einheiten abbildende Differenzierung "bewährt sich vor allem bei der Abwehr von Störungen. Selbst Zerstörung von Teilen führt hier nur zur Verkleinerung, nicht zur Zerstörung des ganzen Systems". (S. 124)

Funktionale, in Teilsysteme spezialisierende Differenzierung macht das System zwar stöempfindlich (da die Teilsysteme aufeinander und auf das Ganze angewiesen sind), dafür aber um vieles leistungsfähiger.

Die Theorie der Systemdifferenzierung muß systemrelativ denken und eine Vielzahl von Systemreferenzen berücksichtigen. Es muß jeweils gekennzeichnet sein, inbezug auf welches System Aussagen gemacht werden.

2.23.12.2 Konstitution sinnhaft geordneter Ereignisfolgen.

Ereignisfolgen (Prozesse) können so strukturiert werden, daß dadurch eine Steigerung der Selektionsleistung (= der Fähigkeit zur Erfassung und Verarbeitung von Komplexität) möglich wird. Solche Selektionsverstärkung wird vor allem ermöglicht 1. durch reflexive Mechanismen, 2. durch Übertragungsmedien (sog. Kommunikationsmedien).

- 1) Potenzierung der Selektionsleistung durch reflexive Mechanismen.

Die Selektionsleistung kann dadurch potenziert werden, "daß der selektive Mechanismus zunächst einmal durch einen anderen gleichartigen vorgewählt wird". (S.126) Beispiele dafür sind: "das Sprechen über Sprache in begriffsbewußtem Sprachgebrauch, das Entscheiden über Entscheidungen in der Bürokratie, das Lernen des Lernens in der Pädagogik, die Anwendung von Macht auf Macht in komplexen politischen Systemen, das Eintauschen von Tauschmöglichkeiten in der Form von Geld, das Normieren der Normsetzung..." (S.126)

Systeme können darüber hinaus reflexive Mechanismen entwickeln, die das handelnde System selbst intendieren: Selbstdarstellung einer Persönlichkeit oder eines Sozialen Systems. Luhmann spricht dabei nicht mehr von "Reflexivität" (Anwendung eines Mechanismus auf einen anderen gleichartigen Mechanismus), sondern von "Reflexion"! (Siehe "Reflexive Mechanismen", in: LUHMANN 1971a.)

2) Potenzierung der Selektionsleistung durch Übertragungsmedien.

Übertragungsmedien dienen der Kommunikation von Sinn; sie werden deshalb von Luhmann auch Kommunikationsmedien genannt.

Damit Selektionsleistungen schrittweise nacheinander oder von verschiedenen Menschen gleichzeitig-arbeits-teilig vollzogen werden können, müssen sie übertragbar sein.

Als Ganzes genommen ist die Übertragbarkeit von Selektionsleistungen "von einer Vielzahl evolutionär stabiler Einrichtungen, vor allem natürlich von Artgleichheit des Wahrnehmungsapparates und von Sprache abhängig". (S.213) In sozialen Systemen wird darüber hinaus durch eigene Medien "sichergestellt, daß die einen annehmen, was die anderen auswählen". (S.213) Die wichtigsten Übertragungsmedien sind: Wahrheit, Macht, Liebe (im Sinn von persongebundener Sympathie) und Geld.

In relativ einfachen Gesellschaften kann Übertragbarkeit durch "eine gemeinsame Realitätskonstruktion", dh durch gemeinsam geteilte Annahmen "über eine bestimmte vorgegebene Ordnung" (S.127) gesichert werden. Bei wachsender funktionaler Differenzierung und Dynamisierung der Gesellschaft wird jedoch der Weltentwurf immer komplexer; er muß mehr Raum für Widersprüche und Variationsmöglichkeiten bieten. Grundlage dafür ist die Differenzierung der Übertragungsmedien.

2.23.2 Wahrheit, Macht und Geld als Übertragungsmedien von Sinn.

Im Folgenden werde ich die Kommunikationsmedien Wahrheit, Macht und Geld näher charakterisieren. Als Grundlage dafür dienen mir neben dem Aufsatz "Soziologie als Theorie sozialer Systeme" mehrere andere Aufsätze von Luhmann:

Zu "Wahrheit": "Selbststeuerung der Wissenschaft" (in: LUHMANN 1971a); "Sinn als Grundbegriff der Soziologie" (in: HABERMAS/LUHMANN 1971); "Systemtheoret. Argumentation. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas" (in: HABERMAS/LUHMANN 1971).

Zu "Macht": "Soziologie des polit. Systems" (in: LUHMANN 1971a); "Reflexive Mechanismen" (in: LUHMANN 1971a); "Politische Planung" (in: LUHMANN 1971b).

Zu "Geld": "Wirtschaft als soziales System" (in: LUHMANN 1971a).

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung beziehen sich in Pkt 2.23.2 auf LUHMANN 1971a.

Luhmanns Ausgangspunkt und Absicht werde ich nur beim jeweils erstgenannten Aufsatz eigens charakterisieren (immer in Pkt 1) bei der folgenden Darstellung der drei Kommunikationsmedien). Das genügt für den von mir verfolgten Zweck einer knappen Charakterisierung der drei Kommunikationsmedien, zumal ich die anderen Aufsätze 'nur

am Rande' verwende und ja Absicht und Grundriß des Gesamtwerks von Luhmann schon ausführlich dargestellt habe.

Insgesamt geht es Luhmann in den 3 (von mir jeweils erstgenannten) Aufsätzen um Vorarbeiten zu einer allgem. Theorie der Systemdifferenzierung; eine seiner wichtigsten Thesen dabei ist "daß die Ausdifferenzierung von primären gesellschaftlichen Teilsystemen... auf die Institutionalisierung spezifischer Kommunikationsmedien angewiesen ist und durch sie ihr Strukturgesetz erhält". (S.213)

2.23.21 Gesellschaftliches Teilsystem Wissenschaft.

Wahrheit als Übertragungsmedium sinnhafter Selektionen.

- 1) Die gängigen Fragen nach Autonomie und Organisation von Wissenschaft erweisen sich als ungenügend; sie führen zu einem tieferliegenden Problem.

"Wenn von Autonomie die Rede ist, meint man zumeist die Abwehr unangemessener gesellschaftl. (zB religiöser, polit., militär., wirtschaftl.) Einflüsse auf das Handlungssystem der Wissenschaft, also die Kontrolle ihrer Input-Prozesse." (S.232) - "Organisation zielt dagegen in der herrschenden Betrachtungsweise auf Kontrolle ihres Output; sie wird von Leistungserwartungen her rationalisiert." (S.232) - "Entscheidend ist, daß auf diese Weise das nicht zur Sprache kommt, was Input und Output verbindet: der systeminterne Umsetzungsprozeß". (S.232)

Die Begriffe Input und Output beziehen sich auf selektive Vorgänge, "die im System selbst verknüpft und gesteuert werden". (S.232) Die für das soziale System Wissenschaft konstitutiven Selektionsvorgänge will Luhmann untersuchen.

- 2) Luhmann thematisiert "Wahrheit" in funktionaler Sichtweise als spezifisches Übertragungsmedium sinnhafter Selektionen.

Spezifisch für dieses Medium ist, daß es die Übertragbarkeit von erlebnismäßig erfaßtem und verarbeitetem

Sinn sichert.

Wird Wahrheit nicht als das spezifische Medium wissenschaftl. Kommunikation berücksichtigt, so gerät man unversehens in den Sinnbereich anderer Kommunikationsmedien. "Es kann dann bei Fragen der Autonomie und der Organisation der Wissenschaft nur noch um Machtgewinne oder um Geldersparnisse gehen." (S.235)

- 3) Erfüllt die Form der Erlebnisverarbeitung bestimmte Bedingungen, so können durch sie (als Übertragungsmedien) übertragbare Erkenntnisse erzeugt werden, die als zwingend gewiß gelten.

Als Medium der Übertragung dient eine bestimmte Form der Erlebnisverarbeitung, die den Beteiligten vertraut und von ihnen anerkannt ist.

Luhmann knüpft damit an die Forderung des neuzeitl. Denkens nach intersubjektiv zwingender Gewißheit wahrer Erkenntnisse an, in dem "immer schon das Merkmal überzeugender Demonstrierbarkeit, also sicherer Übertragbarkeit des Wissens gelegen" hatte. (S.233)

- 4) Der Übertragbarkeit von Erkenntnissen, die mit zwingender Gewißheit als wahr gelten, entspricht ein besonderer Sanktionsmodus. Solche Erkenntnisse kann keiner leugnen ohne sich dadurch unter den Mitbeteiligten als erkenntnisunfähiges Subjekt "ohne Sinn und Verstand" (S.233) selbst zu diskreditieren.

Die Ausdifferenzierung der Wissenschaft als gesellschaftl. Teilsystem geht Hand in Hand mit der Ablösung des Sanktionsmodus der Wahrheit von anderen sozialen Sanktionsmodi. Ein Beispiel: "Die Straßenbahn nimmt mich mit, auch wenn ich Elektrizität irrig für eine kribbelige Flüssigkeit halte." (S.234)

- 5) In der traditionellen Kausalwissenschaft müssen alle, mit zwingender Gewißheit als wahr erweisbaren, Erkenntnisse die Bedingung der Herstellbarkeit erfüllen.

Diese Bedingung wird - vom funktionalen Denken her beurteilt - zu mechanisch als eine Art Herstellungstechnik verstanden. Dadurch wird das erkennende Subjekt im 'objektiven Erkenntnisprozeß' auf Auslöserfunktionen reduziert. Es wird als "Hersteller" definiert, jedoch im Sinn von "Auslöser eines Herstellungsprozesses, den nach angebbaren Regeln auch andere Subjekte auslösen können". (HABERMAS/LUHMANN 1971, S.88)

- 6) Die vergleichende funktionale Wissenschaft muß im Hinblick auf das Problem der sozialen Kontingenz aller Erkenntnisse (das sie nicht ausklammert, sondern thematisiert) die Bedingungen für übertragbare, mit zwingender Gewißheit erweisbare, Erkenntnisse ausweiten. Das geschieht 1. durch Rückgang auf die Fähigkeit jedes sinnkonstituierenden Erlebens zu "Sofern-Abstraktionen", und 2. durch eine weitere Fassung des Technikbegriffs im Sinn von "operativer Schematisierung".

- 6.1) Erkenntnisgewinn wird durch Vergleich von Verschiedenem gesucht. Verschiedenheiten werden nicht geleugnet, sondern nur ausgeklammert, "mit einer kantischen 'Sofern'-Abstraktion überwunden". (HABERMAS/LUHMANN 1971, S.89)
"Das ermöglicht es, auch die erkennenden Subjekte als verschiedenartig zu sehen und doch als austauschbar, sofern sie in Systemen Selektionen vollziehen, in denen sie sich wechselseitig verstehen können". (HABERMAS/LUHMANN 1971, S.89)

- 6.2) Grundlage auch der äquivalenzfunktionalen Übertragbarkeitsgarantie ist die Verschiebung des Problems wahrer Erkenntnisse ins Operationale.

Es darf nicht übersehen werden, daß Einsicht damit von vornherein "auf intersubjektiv zwingend gewiß übertragbare Erkenntnisse" (HABERMAS/LUHMANN 1971, S.88) reduziert wird. Nichtmanipulierbare Erkenntnis wird damit nicht geleugnet, jedoch ausgeklammert.

Zwingend gewiß übertragbare Erkenntnisse werden durch operative Schematisierungen gesichert, die auf Vorgängen

idealisierender Abstraktion beruhen. Sie erstrecken sich "auf die kausale (und später mathematische) Auslegung der Welt, auf die Interpretation menschl. Handelns mit Hilfe der Differenz von Zweck und Mittel, auf die Auslegung der Gerechtigkeit als Gleichheit und die daran anschließende Konditionalisierung rechtlicher Entscheidungsprozesse und nicht zuletzt auf die Entwicklung logischer bzw. mathematischer Kalküle für menschl. Denken..." (HABERMAS/LUHMANN 1971, S.359) Das Fortschreiten in nicht-beliebiger Abfolge, sondern nach operativen Schemata ermöglicht überhaupt erst Selektionsverstärkung (durch schrittweise aneinander und arbeitsteilig miteinander gekoppelte Selektionen).

Habermas kritisiert das Ungenügen bloßer Herstellungstechnik und versucht es in Richtung auf den andersartigen Bereich praktischer Wahrheiten hin auszugleichen. Luhmann problematisiert jenes Ungenügen anders, "nämlich als zu enge Fassung des Technikverständnisses" (HABERMAS/LUHMANN 1971, S.360) und versucht es auch anders zu überwinden: Er bestimmt den Begriff der Technisierung abstrakter im Sinn von operativer Schematisierung überhaupt. Da er zum anderen Wahrheit funktional als Übertragungsmedium begreift, das selbst der operativen Schematisierung ausgesetzt ist, braucht er nicht - wie Habermas es tut - zwischen technischer und praktischer Wahrheit unterscheiden.

- 7) Die Übertragung erlebnismäßig selektierten Sinns kann eine reflexive Verlaufsform annehmen, indem menschliches Erleben (Erkennen) selbst zum Thema des Erlebens (Erkennens) gemacht wird.

2.23.22 Gesellschaftliches Teilsystem Politik.

Macht als Übertragungsmedium sinnhafter Selektionen.

- 1) Luhmann versucht den Bereich politischen Handelns systemtheoretisch zu fassen.

Die Ausdifferenzierung eines eigenen polit. Teilsystems mit hoher Autonomie ist Voraussetzung für dessen funktionale Spezialisierung auf Herstellung und Durchsetzung bindender Entscheidungen. Welche Rolle spielt dabei Macht und welche Formen nimmt sie an?

- 2) Die klassischen Machttheorien gehen nicht von der Selektivität, sondern von der Kausalität einer Kommunikation aus und versuchen Macht als eine Art Ursache zu begreifen, die bestimmte Wirkungen hervorbringt.

Sie stellen Macht zumeist vor "als die Fähigkeit, andere zu Handlungen zu veranlassen, die sie aus eigenem Antrieb nicht wählen würden". (S.162) Macht gilt "als eine Art Habe, die man besitzen und verlieren kann, und deren Gesamtsumme im System konstant bleibt".

(S.162) Jedem Machtverlust entspricht ein gleicher Machtgewinn für den Gegner und umgekehrt.

- 3) In funktionaler Sichtweise ist nicht Kausalität, sondern Selektivität der Schlüsselbegriff zum Verständnis von Macht. Entsprechend thematisiert Luhmann Macht als spezifisches Übertragungsmedium sinnhafter Selektionsleistungen.

Spezifisch für dieses Medium ist es, "daß selektives Handeln (und nicht nur Erleben) des Machthabers ein Handeln (und nicht nur Erleben) des Unterworfenen auswählt". (S.162)

"Macht ist immer dann gegeben, wenn aus einem Bereich von Möglichkeiten eine bestimmte durch Entscheidung gewählt wird und diese Selektion von anderen als Entscheidungsprämisse übernommen wird, obwohl sie ... in ihrer Selektivität sichtbar bleibt." (S.162) Das Sichtbarbleiben der mit unangenehmen Folgen verbundenen Alternativen dient dabei selbst der Motivierung.

- 4) In komplexeren sozialen Systemen muß Macht reflexiv werden - durch Anwendung von Macht auf Macht. Das kann auf verschiedene Weisen geschehen.

- 4.1) Die Anwendung von Macht auf Macht kann durch Übermächtigung kleinerer Machthaber durch stärkere zum Aufbau hierarchischer Systemorganisationen führen.
- 4.2) Die Anwendung von Macht auf Macht kann auch zu einer geregelten Übermächtigung der Machthaber von unten her geschehen und zum Aufbau demokrat. Systemorganisationen führen.
- 4.3) Bei der Untersuchung komplexer Entscheidungsorganisationen zeigt sich, daß Macht nicht einfach von oben nach unten oder von unten nach oben fließt, daß es sich vielmehr um einen komplex organisierten Machtfluß (im Sinn der Weitergabe von Entscheidungsprämissen) handelt: Es sind vielfältige wechselseitige Einflußnahmen in vertikal und horizontal verknüpften Ketten nötig.
- 4.4) In komplexen Entscheidungsorganisationen sind Einzelfallanweisungen die Ausnahme. Einflußnahme geschieht vor allem mit Hilfe autorisierter Handlungsprogramme und Handlungskompetenzen, also durch Vorstrukturierung, die selbst abgeleitete Autorität besitzt.

5) Reflexivität vermehrt Macht.

Begriffe wie "Vertretung, Übertragung oder Delegation von Macht" suggerieren "ganz harmlos eine Identität der ausgeübten Macht"; in Wahrheit wird jedoch "die Effektivität der ausgeübten Macht dadurch potenziert". (S.97)

- 5.1) Die klassische These von der konstant bleibenden Machtsumme im System erweist sich als unreal.

"Die Anwendung von Macht auf Macht steigert die in einem sozialen System verfügbare Gesamtmacht mit Hilfe einer Art Relais-technik. Wenig Macht kann viel Macht kontrollieren und damit einsetzbar halten." (S.97)

- 5.2) Eine reflexive Machtstruktur hat "keine End- oder Höhepunkte, in denen sie sich als ganzes versammelt". (S.98)

Die potenzierte Macht kann zB "nicht an der Spitze einer Hierarchie lokalisiert werden. Das hatte der ab-

solute Staat, der die Fiktion der Hierarchie für Wirklichkeit nahm und die Funktionen der Reflexivität nicht durchschaute, vergeblich versucht... Die Übermacht, die hier ausgeübt wird, ist keineswegs die addierte Macht der Übermächtigten". (S.97-98)

2.23.23 Gesellschaftliches Teilsystem **Wirtschaft**

Geld als Übertragungsmedium von Komplexität selbst.

- 1) Luhmann versucht den Bereich wirtschaftl. Handelns systemtheoretisch zu fassen.

Der Problemschwerpunkt wirtschaftl. Handelns, die gegenwärtige Sicherung von Möglichkeiten zukünftiger Bedürfnisbefriedigung, verweist auf die Zeitdimension. Die Ausdifferenzierung der Wirtschaft als eigenes gesellschaftl. Teilsystem erhält ihr eigenes Strukturgesetz durch ein spezifisches Übertragungsmedium: Geld. Welche Rolle spielt Geld bei der gegenwärtigen Sicherung künftiger Befriedigungsmöglichkeiten? Auf welche Weise ist Geld Übertragungsmedium?

- 2) Spezifisch für Geld als Übertragungsmedium ist, daß es Komplexität selbst "im Sinn eines begrenzt freien Zugangs zu Befriedigungsmöglichkeiten" (S.214) überträgt, "während alle anderen Medien reduzierte Komplexität" (dh Selektionsleistungen) übertragen. (S.214)

Geld steht für komplexe Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung; durch Übertragung von Geld geschieht Übertragung von komplexen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung.

- 3) Die Verwendbarkeit von Geld zur Übertragung von Komplexität beruht auf seiner Indifferenz gegenüber den Zeitpunkten, den sachl. Inhalten und den Partnern der Tauschbeziehung.

In der Zeitdimension symbolisiert Geld jederzeitige Verfügbarkeit; es sichert die stetige Zugänglichkeit aller käuflichen Möglichkeiten der Bedürfniserfüllung.

In der Sachdimension symbolisiert Geld den Zugang zu

vielen verschiedenen Gütern.

In der Sozialdimension symbolisiert Geld Tauschmöglichkeiten mit vielen Partnern.

- 4) Durch seine Indifferenz gegen Unterschiede in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht eröffnet Geld ungeheure Vergleichsmöglichkeiten.

Feinste Differenzen lassen sich am Geld ausweisen: "Es kann durchaus einen Unterschied ausmachen, ob man Heizöl heute oder morgen einkauft, Gemüse auf dem Markt oder im Laden..." (S.215)

Unterschiede, die an den Dingen selbst feststellbar sind, werden "wirtschaftlich relevant und Entscheidungsmotiv erst dadurch, daß das Geld Vergleichsmöglichkeiten eröffnet". (S.215)

- 5) Geld ermöglicht Reflexivität von Tauschprozessen.

An die Stelle des einfachen Gütertausches tritt das Eintauschen von Tauschmöglichkeiten (Geld).

Nicht nur das einfache Eintauschen, auch das reflexive Eintauschen von 'Tauschmöglichkeiten' kann selbst wieder reflexiv werden zu einem Eintauschen von 'Möglichkeiten des Eintauschens von Tauschmöglichkeiten' (Kredit).

2.23.3 Gesellschaftliche Evolution.

Evolution der intersubjektiven Konstitution von Sinn.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung beziehen sich in Pkt 2.23.3 auf HABERMAS/LUHMANN 1971.

Ich beabsichtige 1. Luhmanns Theorie der gesellschaftl. Evolution ausgehend von Teil IV des Aufsatzes "Systemtheoretische Argumentationen" (in: HABERMAS/LUHMANN 1971) darzustellen. Das wird in Pkt 2.23.32 mit Ausnahme von 2.23.32.2-3) geschehen.

Zur Ergänzung werde ich auch heranziehen: Teil VIII des Aufsatzes "Sinn als Grundbegriff der Soziologie" in: HABERMAS/LUHMANN 1971 ; Teil VI bis VIII des Auf-

satzes "Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftl. Analyse" in: HABERMAS/LUHMANN 1971; sowie Kapitel 5 und 6 aus LUHMANN 1972 .

Ich will 2. anhand des Leitfadens 'Evolutionstheorie' eine Zusammenfassung meiner gesamten vorangegangenen Luhmann-Darstellung von Pkt 2.21 bis einschließlich 2.23.2 versuchen. Das wird in Pkt 2.23.32.2-3) und 2.23.33 geschehen.

Luhmanns eigene Absicht in Teil IV seines Aufsatzes "Systemtheoretische Argumentationen..." werde ich in Pkt 2.23.31 charakterisieren.

2.23.31 Übertragungsmedien und Sozialsysteme.

Luhmann schreibt: "Habermas' Argumente gegen meinen Wahrheitsbegriff zielen im wesentlichen gegen dessen Abhängigkeit von der Systemtheorie. In der Beantwortung habe ich den Begriff des Kommunikationsmediums benutzt, den Systembegriff dagegen fast außer acht gelassen." (S.361) In dem mit "Gesellschaftl. Evolution" überschriebenen Teil IV seines Aufsatzes will Luhmann nun die Begriffe 'Kommunikationsmedium' (= 'Übertragungsmedium') und 'Sozialsystem' im Rahmen einer Evolutionstheorie näher in ihrem Verhältnis zueinander bestimmen. Was ist damit gemeint?

Übertragungsmedien und soziale Systeme sind nicht ein und dasselbe. 'Geld' beispielsweise als symbolisches Medium zur Übertragung von Komplexität muß unterschieden werden von 'Wirtschaft' als soziales System.

Es ergeben sich zwei Fragen: In welchem Verhältnis stehen Medien und Systeme zueinander? Sprengt die Unterscheidung zwischen Medien und Systemen nicht den Universalitätsanspruch der Systemtheorie? Für die Diskussion dieser Fragen schlägt Luhmann als Bezugsrahmen eine Theorie der gesellschaftlichen Evolution vor. Das liegt nahe, da auch die auf Verwendung besonderer Medien spezialisierten Systeme "ein Produkt gesellschaftlicher Entwicklung" sind. (S.361)

2.23.32 Systemstrukturen und -prozesse, die Evolution hervorbringen.

2.23.32.1 Komplexitätsgefälle zwischen Systemen und ihrer Umwelt.

- 1) Die System-Umwelt-Theorie führt die Evolutionsdynamik "auf ein Komplexitätsgefälle zwischen System und Umwelt" zurück. (S.363)

Damit ist folgendes gemeint:

- a) Eine Steigerung der Umwelt-Komplexität macht für das System eine Steigerung seiner Fähigkeit zur Erfassung und Reduktion von Komplexität (was eine Steigerung der Eigenkomplexität des Systems voraussetzt) erforderlich (dh zumindest vorteilhaft, manchmal sogar für den Weiterbestand notwendig).
- b) Im Fall mehrerer Systeme, "die füreinander Umwelt sind, setzt jede Veränderung ... eine mindestens zweifache Wirkungsreihe in Lauf: Das Ereignis verändert ein System, und es verändert damit zugleich die Umwelt anderer Systeme". (S.363)
- c) Im Fall mehrerer Systeme bedeutet deshalb jede Steigerung der Reaktionsmöglichkeiten eines Systems zugleich eine Steigerung der Umwelt-Komplexität für die anderen Systeme. Eine Steigerung der Umwelt-Komplexität macht jedoch wiederum eine Steigerung der Fähigkeit der Systeme zur Erfassung und Reduktion von Komplexität erforderlich. Usw.

- 2) Also: Jede Steigerung der Eigenkomplexität von Systemen, um das Komplexitätsgefälle zwischen sich und ihrer Umwelt (= anderen Systemen) auszugleichen, führt nur wiederum zu einer Steigerung der Umwelt-Komplexität (durch die Steigerung der Eigenkomplexität, die sie auslöst). Auf diese Weise entsteht eine Progressionsdynamik in Richtung auf immer höhere Komplexität - "auf der Ebene der Welt im ganzen und in einzelnen (nicht allen!) Systemen". (S.95)

Es ist nicht nötig, daß die Komplexität aller beteiligten Systeme steigt. Die Komplexität des Zusammenhangs der Systeme steigt auch, wenn die Komplexität nur einiger Systeme zunimmt - und übt damit verstärkten Anpassungsdruck auf alle Systeme aus.

3) Systemtheoretisches Kriterium für evolutiven Fortschritt.

Von seiner Sicht der System-Umwelt-Theorie her schlägt Luhmann als "systemtheoretisches Fortschrittskriterium" (S.22) vor: Steigerung der Komplexität des Systemzusammenhangs; - im speziellen Fall menschlicher Sozialsysteme: Steigerung der "Komplexität der Gesellschaft", (S.22) wobei 'Gesellschaft' verstanden wird als umfassender Zusammenhang ihrer sozialen Teilsysteme.

2.23.32.2 Evolutionäre Mechanismen.

1) Elementare funktionale Erfordernisse von Systemevolution.

Variation von Möglichkeiten: Es ist nötig, "daß gegebene Zustände 'mutieren' können, daß sie geöffnet werden für umweltbedingte andere Möglichkeiten". (S.364)

Selektion brauchbarer Möglichkeiten: Es ist nötig, "daß unter einer Vielzahl solcher anderer Möglichkeiten einige brauchbare ausgewählt werden". (S.364)

Stabilisierung ausgewählter Möglichkeiten: Es ist nötig, "daß ausgewählte Änderungen als reproduzierbare Problemlösungen beibehalten werden können". (S.364)

Mit den Begriffen Variation, Selektion und Stabilisierung sind zunächst nur die elementaren funktionalen Erfordernisse von Systemevolution gemeint. Es ist damit noch keine Festlegung getroffen über spezielle Mechanismen, die in konkreten Sozialsystemen die Erfüllung der elementaren funktionalen Erfordernisse sichern.

Als Beispiele für solche Mechanismen in der organischen Evolution nennt Luhmann (auf S.364): Mutation (als Variationsmechanismus), Kampf ums Dasein (als Selektions-

mechanismus), reproduktive Isolation von Populationen (als Mechanismus der Stabilisierung).

2) Gesellschaftliche Mechanismen der Variation, Selektion und Stabilisierung.

Sprache: Als evolutionärer Mechanismus fällt der Sprache vor allem die Aufgabe zu, Möglichkeiten des Erlebens und Handelns auszuweiten. Im Reden von der Wirklichkeit geschieht Variation (Projektion von Möglichkeiten); auch zur Realisierung nicht Vorgesehenes und nicht Zulässiges kann sprachlich ausgedrückt werden.

Dem sprachlich Möglichen sind zwar auch Grenzen gesetzt, zB durch grammatikalische Regeln für sprachlich richtige Sätze; diese Grenzen sind jedoch extrem weit.

Es sollte nicht übersehen werden a) daß Sprache in sozialen Systemen nicht der einzige Variationsmechanismus ist, und b) daß Sprache - gerade wegen ihrer Offenheit für Variation - nicht primär für Selektions- und Stabilisierungsleistungen zuständig sein kann.

Übertragungsmedien: Ihnen fällt in sozialen Systemen vor allem die Aufgabe der Selektion zu; sie "regulieren, welche Reduktionen des Erlebens bzw. Handelns in sozialen Systemen übertragbar gemacht werden und welche anderen, obgleich sprachlich möglich, an ihrer Nichtübertragbarkeit in sozialen Systemen scheitern". (S.366)

Die intersubjektive Übertragbarkeit bestimmter Sinnselektionen sichert jedoch nicht die dauerhafte Stabilisierung übertragener Sinnselektionen; dazu ist Systembildung erforderlich.

Systembildung: Ihr fällt vor allem die Aufgabe der Stabilisierung übertragener Sinnselektionen "als dauerhafte Interaktionsgrundlage" (S.367) zu. Durch Systembildung wird die Reproduzierbarkeit von Problemlösungen gesichert.

Demnach ist Systembildung ein evolutionärer Mechanismus neben anderen. Bringt diese Feststellung nicht den

Universalitätsanspruch der Systemtheorie zu Fall?

Luhmann argumentiert folgendermaßen: "Systembildung ist einerseits Voraussetzung von Evolution schlechthin, andererseits ein besonderes funktionales Moment in der Evolution. Darin liegt kein Widerspruch, da es nicht nur ein einziges System gibt". (S.368-69) Variation, Selektion und Stabilisierung sind spezifische funktionale Erfordernisse von Systemen. Die "Differenzierung und Interdependenz der einzelnen evolutionären Funktionen und Mechanismen" setzt ein übergreifendes System voraus, "das Trennung und Verbindung dieser spezialisierten Leistungen regelt". (S.368)

3) Äquivalenzfunktionalismus als gesellschaftlicher Variationsmechanismus.

Der Äquivalenzfunktionalismus will den, innerhalb eines bestimmten Situationsverständnisses vom Handelnden selbst intendierten, Handlungssinn aufgreifen und innerhalb weiter ausgreifender Möglichkeitsspielräume rekonstruieren. Die vergleichende funktionale Wissenschaft spielt demnach in der gesellschaftlichen Evolution die Rolle eines Variationsmechanismus. (Siehe Pk 2.22 sowie meine dritte Grundhypothese über Absicht und Ausgangspunkt von Luhmanns Gesamtwerk in Pk 2.13.)

2.23.33 Wichtige Fortschritte der Systemevolution.

2.23.33.1 Sinnhafte Erfassung und Reduktion von Komplexität.

Systemvergleich: "Die Vergleichsbasis einer allgemeinen Systemtheorie liegt in der Vorstellung eines gegen die Umwelt sich abgrenzenden Systems, das durch eine Differenzierung von Struktur und Prozeß organisierte Selektivität erzeugt. Die Art, wie Organismen, Maschinen und sinnkonstituierende Systeme, nämlich Persönlichkeiten und Sozialsysteme, diese Leistung erbringen, unterscheidet sich jedoch." (S.94) - Was ist die Eigenart sinnkonstituierender Systeme?

Die Eigenart sinnhafter Erfassung und Reduktion von Komplexität habe ich in Pkt 2.21 darzustellen versucht. Die zentralen Thesen dazu lauten:

- Th. 3: Das Besondere sinnhafter Erlebnisverarbeitung liegt darin, daß in ihr Reduktion und Erhaltung von Komplexität zugleich geschieht.
- Th. 4: Sinnhafte Erlebnisverarbeitung beruht auf der Fähigkeit zur Negation (Reflexivität und Generalisierung).
- Th. 7: Bei sinnhafter Erlebnisverarbeitung wird Mögliches an etwas festgemacht, das identisch bleibt.
- Th. 8: Die sinnhafte Konstitution von Identität geschieht durch differenzierte Negation in der sachlichen, sozialen und zeitlichen Dimension des Erlebens.

Welche Rolle spielt die Fähigkeit zu sinnhafter Erfassung und Reduktion von Komplexität in der Systemevolution?

Die evolutive Progression verläuft in Richtung auf immer höhere Komplexität (siehe Pkt 2.23.32.1). Das bedeutet: Selektion aus immer mehr Möglichkeiten. "Jedes Ja impliziert mehr Neins, so daß es schließlich vorteilhaft wird, diese Implikation zu thematisieren und sie im Bewußtsein verfügbar zu machen - mit anderen Worten: das Negieren zu lernen." (S.97) Die Fähigkeit zu sinnhafter Selektion, dh zu Reduktion und Erhaltung von Komplexität bedingt "eine immense Steigerung der Leistungsfähigkeit in allen drei Mechanismen der Evolution". (S.97) So können zB neben dem jeweils Ausgewählten auch bestimmte Möglichkeiten, "aus denen gewählt wird, fest stabilisiert, also dauernd verfügbar gemacht" werden. (S.97) Darüber hinaus kann das fest Stabilisierte selbst wieder problematisiert werden und wird so zu einem nur vorläufig, bis auf weiteres fest Stabilisierten. Bei sinnhafter Erlebnisverarbeitung wird "höhere, prinzipiell unbegrenzte Komplexität als Auswahlbereich zugänglich". (S.94)

2.23.33.2 Intersubjektive Erfassung und Reduktion von Komplexität.

- 1) Die "Steigerung des menschlichen Potentials zur Erfassung und Reduktion von Komplexität" (LUHMANN 1971a, S.77) geschieht vor allem durch Konstitution sozialer Systeme. Durch Systembildung wird eine arbeitsteilig-gleichzeitig und schrittweise-nacheinander geregelte Erfassung und Verarbeitung von Komplexität möglich (was eine ungeheuerere Potenzierung der menschlichen Fähigkeit zur Bewältigung von Komplexität bedeutet).

In diesem Sinn spricht Luhmann von Systembildung als dem eigentlichen Medium der Aufklärung, wobei er die menschl. Überforderung bei der Erfassung und Reduktion von Komplexität als das Zentralproblem der Aufklärung ansieht.

- 2) Sozialen Systemen stehen verschiedene Strategien zur Bewältigung des Problems übergroßer Komplexität zur Verfügung. Die wichtigste ist die sog. Strategie der doppelten Selektivität. Auf dem Weg (1) einer Reduktion von Komplexität durch Strukturbildung (dh durch Konstitution von Systemgrenzen) wird (2) eine Potenzierung der Fähigkeit zur Bewältigung von Komplexität (dh in sinnhaften Ereignisfolgen arbeitsteilig-gleichzeitig und schrittweise-nacheinander organisierte Erfassung und Reduktion von Komplexität) möglich.
- 3) Die Konstitution sinnhafter Systemgrenzen ebenso wie die Konstitution sinnhaft geordneter Ereignisfolgen ist evolutionär variabel.

3.1) Konstitution sinnhafter Systemgrenzen.

Drei wichtige Tendenzen in der Evolution sozialer Systeme sind folgende:

- a) Übergang von konkreten und relativ einfachen zu abstrakteren und komplexeren Formen der Erwartungsgeneralisierung. (Siehe Pkt 2.23.12.1-1.)

- b) Bildung von Teilsystemen als eigene Leistungseinheiten:
Bei wachsender Systemkomplexität werden die strukturbildenden Erwartungen zu unbestimmt oder zu widerspruchsvoll oder einfach zu vielfältig und veränderlich, um noch konsensfähig zu sein. (Siehe Pkt 2.23.12. 1-2).)
- c) Formalisierung von Systemgrenzen: Überschreiten soziale Systeme eine gewisse Schwelle der Differenzierung, so ist die Integration des Ganzen "mit den normalen, natürlich-konkreten Anschauungs- und Gefühlskräften der Menschen nicht mehr zu meistern". (LUHMANN 1972, S.81) Stärkere Differenzierung erfordert die Entwicklung einer Formalstruktur, "auf die alle Mitglieder verpflichtet werden". (LUHMANN 1972, S.79)

Mit der formalen Festlegung von Systemgrenzen ist "zugleich die Möglichkeit ihrer Änderung gesetzt". (LUHMANN 1972, S.71) Das heißt: formale Festlegungen können in der Regel auch auf formalem Weg wieder abgeändert bzw. ergänzt werden; dadurch bleiben formale Systeme elastisch und anpassungsfähig auf der Ebene der Systemstruktur selbst. In sozialen Systemen werden immer nur bestimmte, nie alle generalisierten Erwartungen formalisiert. Den Vorgang der Formalisierung analysiert Luhmann ausführlich in seinem Buch "Funktionen und Folgen formaler Organisation".

3.2) Konstitution sinnhaft geordneter Ereignisfolgen.

Die Leistungsfähigkeit der Übertragungsmedien kann auf verschiedene Weise gesteigert werden, zB:

- durch Ausdifferenzierung eigener Medien für spezifische Übertragungsleistungen wie zB Wahrheit, Macht, Geld;
- durch Reflexivwerden der Medien wie zB bei Anwendung von Macht auf Macht, beim Eintauschen von Tauschmöglichkeiten, usw.;
- durch bessere Organisation der den Medien entsprechenden gesellschaftl. Teilsysteme wie zB Wissenschaft, Politik und Wirtschaft;
- usw.

3.0 III. Kritische Beurteilung der Bedeutung des
Äquivalenzfunktionalismus.

3.1 Übergang vom kausalwissenschaftlichen zum vergleichenden
Funktionalismus als Paradigmenwechsel.

3.11 Paradigmenwechsel im Sinn von Th.S. Kuhn.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung
des Autors beziehen sich in Pkt 3.11 auf TH. S.
KUHN 1973.

Eigene Absicht: Kurze Beschreibung des Paradigmenwechsels im Sinn von Th.S. Kuhn. Zu diesem Zweck: Darstellung der Grundgedanken der Kap. I (Ausgangspunkt und Absicht von Kuhn), II bis V (Analyse der normalen Wissenschaft) und IX bis X (Analyse wissenschaftl. Revolution) seines Buches "Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen" (TH. S. KUHN 1973)

Kuhns Absicht:

1. Er will Wissenschaftsgeschichte als streng vergleichende Forschung betreiben. Historiker wie er haben begonnen, "eine neue Art von Fragen zu stellen und andere, oft keineswegs kumulative Entwicklungslinien der Wissenschaft zu verfolgen". (S.19) "Anstatt die beständigen, heute noch wertvollen Beiträge einer älteren Wissenschaft zu suchen, bemühen sie sich, die historische Integrität jener Wissenschaft in ihrem eigenen Zeitalter zu ermitteln." (S.19-20) Sie untersuchen also Wissenschaft als Systemzusammenhang. Dabei stellt sich heraus, daß die Wissenschaftsentwicklung nicht nur kumulativ verläuft, sondern revolutionäre Wendepunkte enthält wie sie zB "mit den Namen Kopernikus, Newton, Lavoisier und Einstein verbunden sind". (S.23) Sie brachten eine "Verschiebung der für die wissenschaftliche Untersuchung verfügbaren Probleme und Maßstäbe mit sich, nach denen die Fachwissenschaft entschied, was als zulässiges Problem oder als legitime Problemlösung

gelten sollte"; und sie wandelten "die wissenschaftliche Vorstellung in einer Weise um, die wir letztlich als eine Umgestaltung der Welt, in welcher wissenschaftliche Arbeit getan wurde, **beschreiben** müssen". (S.24)

2. Kuhn will in seinem Buch "die komplementären Begriffe der normalen Wissenschaft und der wissenschaftlichen Revolution" (S.25) klären: Wie schreitet normale Wissenschaft innerhalb bestimmter Forschungsparadigmen voran? Wie bahnen sich Paradigmenwechsel an und mit welchen Konsequenzen vollziehen sie sich?
3. Kuhn beschränkt seine Untersuchung auf die Geschichte der Naturwissenschaft, vor allem der Physik.

3.11.1 Paradigmen wissenschaftlicher Forschung.

- 1) Paradigmen sind anerkannte Modelle oder Schemata, die der wissenschaftl. Forschung zugrunde liegen. Sie bleiben stets offen für weitere Präzisierung: "In der Grammatik beispielsweise ist 'amo, amas, amat' ein Paradigma, da es das Schema darstellt, nach dem eine große Anzahl von lateinischen Verben konjugiert wird... In einer Wissenschaft hingegen ist ein Paradigma selten ein Objekt der Wiederholung. Es ist vielmehr, einer anerkannten juristischen Entscheidung im allgemeinen Recht ähnlich, ein Objekt für weitere Präzisierung und Spezifizierung unter neuen oder strengeren Voraussetzungen." (S.44)
- 2) Paradigmen strukturieren Problemstellungen und -lösungen vor, die Rätselspielen ähnlich sind: Es gibt "mehr als eine sichere Lösung", und es gibt Regeln, "die sowohl die Art der annehmbaren Lösungen wie auch die Schritte, durch die sie erzielt werden sollen, begrenzen".(S.62)

2.1) Als Hauptkategorien solcher Regeln nennt Kuhn:

- Explizite Darlegungen wissenschaftl. Konzeptionen und Theorien.
- Vielfältige "Bindungen an bevorzugte Arten der Instrumentation oder legitime Anwendungen anerkannter

Instrumente". (S.65)

- Komplex metaphys. und zugleich methodolog. Bindungen: Etwa ab 1630 "nahmen die meisten Physiker an, daß das Universum sich aus mikroskopischen Teilchen zusammensetze und daß alle Naturphänomene durch Begriffe wie Korpuskularform, -größe, -bewegung und -wechselwirkung erklärt werden könnten. Dieser Komplex von Bindungen erwies sich als ein metaphysischer und zugleich methodologischer. Als metaphysischer sagte er den Wissenschaftlern, welche Entitäten das Universum enthielt und welche nicht: es gab nur geformte Materie in Bewegung. Als methodologischer sagte er ihnen, welcher Art endgültige Gesetze und grundlegende Erklärungen sein müssen: Gesetze müssen die Korpuskularbewegung und -wechselwirkung spezifizieren und die Erklärung muß jedes gegebene Naturphänomen nach diesen Gesetzen auf Korpuskularwirkung reduzieren. Was noch wichtiger war: die Korpuskulartheorie des Universums sagte den Wissenschaftlern, wie viele ihrer Forschungsprobleme aussehen mußten." (S.65-66)
- Verpflichtung auf die wissenschaftliche Aufgabe, "die Welt zu erfassen und die Exaktheit und den Umfang der Kenntnis ihrer Ordnung auszudehnen". (S.66)

2.2) Solche und ähnliche Regeln sagen dem Praktiker einer Fachrichtung, "wie die Welt und seine Wissenschaft beschaffen sind". (S.67) Durch solche Vorstrukturierung der Welt der Natur und der Wissenschaftspraxis wird eine Konzentration der Aufmerksamkeit auf Teilgebiete möglich; die Wissenschaftler werden gezwungen, "ein Teilgebiet der Natur mit einer Genauigkeit und bis zu einer Tiefe zu untersuchen, die sonst unvorstellbar wären". (S.46)

3) Paradigmen sind nicht identisch mit den expliziten Regeln einer Forschungsrichtung; sie leiten die Forschung "ebenso durch unmittelbare Formgebung wie durch abstrahierte Regeln". (S.73) Dafür sprechen mehrere Gründe,

unter anderem folgende: 1) Es besteht eine "ernste Schwierigkeit die Regeln zu erkennen" (S.72) - doch: "Das Fehlen einer Standardinterpretation oder einer anerkannten Reduzierung auf Regeln hindert ein Paradigma nicht daran, die Forschung zu führen". (S.69) 2) Die Wissenschaftler "lernen Begriffe, Gesetze und Theorien niemals in abstracto und an sich. Vielmehr begegnet man diesen geistigen Werkzeugen von Anfang an innerhalb eines historisch und pädagogisch älteren Komplexes, der sie mit ihren Anwendungen und durch diese darbietet". (S.72)

3.11.2 Paradigmenwechsel (wissenschaftl. Revolution).

Allgemeine Charakterisierung: Ein älteres Paradigma wird "durch ein nicht mit ihm vereinbares neues ersetzt". (S. 128) Dies geschieht in der Wissenschaftsentwicklung nicht nur an den ganz großen Wendepunkten, sondern auch an den vielen kleineren, die zB "mit der Assimilierung eines neuen Phänomens wie Sauerstoff oder Röntgenstrahlen verbunden sind". (S.129)

1) Krisen als Anlaß für Paradigmenwechsel.

Hartnäckige Anomalien führen (zunächst oft nur in einem Teil der wissenschaftl. Gemeinschaft) zum Gefühl des Nicht-Funktionierens des zugrunde liegenden Forschungsparadigmas. Dauert die Krise an, so wird begonnen, auch nach Wegen zu suchen, die den institutionalisierten Rahmen des bisher Richtigen und Erlaubten sprengen.

1.1) Als Wissenschaftshistoriker kommt Kuhn zu dem Ergebnis: "Eine kumulative Erwerbung unvorhergesehener Neuheiten erweist sich als eine fast nicht existente Ausnahme von der Regel wissenschaftlicher Entwicklung." (S.133)

Er setzt sich vor allem mit einem weit verbreiteten Argument auseinander, das die Gegensätzlichkeit empir. Theorien, die unterschiedl. Paradigmen verpflichtet sind, durch Formulierung einschränkender Bedingungen für die Gültigkeit der Theorien aus der Welt schaffen will. Das

bekannteste Beispiel dafür ist folgendes: Wenn "die Einsteinsche Wissenschaft die Newtonsche Dynamik als falsch erscheinen läßt, dann nur, weil einige Anhänger Newtons so unvorsichtig waren zu behaupten, die Newtonsche Theorie bringe völlig präzise Ergebnisse hervor oder sie sei bei sehr hohen relativen Geschwindigkeiten gültig. Da sie dafür keine Beweise haben konnten, übten sie Verrat an Wissenschaftsnormen, als sie solche Behauptungen aufstellten. Soweit die Newtonsche Theorie jemals eine wahrhaft wissenschaftliche, von gültigen Beweisen gestützte Theorie war, ist sie es noch immer. Nur übertriebene Behauptungen im Namen der Theorie ... konnten durch Einstein als falsch ausgewiesen werden". (S.137) - Gegen diese Auffassung sprechen u.a. folgende zwei Gründe: 1) Diese Einschränkungstrategie würde "jede jemals von einer Gruppe kompetenter Wissenschaftler gebrauchte Theorie gegen Angriffe" feien, (S.137) also nicht nur die Newtonsche Dynamik, sondern auch - wie Kuhn zeigt - die vielgeschmähte Phlogistontheorie. 2) Ein altes Paradigma läßt sich zwar immer als Spezialfall eines neuen interpretieren, jedoch nicht ohne Umwandlung der grundlegenden Begriffe und Beziehungen selbst, wie sie vorher unmöglich gewesen wäre. So sind zB die Newtonschen Gesetze nicht einfach ein Spezialfall der Einsteinschen. "Denn auf dem Weg zu dieser Grenze haben sich nicht nur die Gesetze geändert. Gleichzeitig haben wir die fundamentalen Strukturelemente abwandeln müssen, aus denen sich das Universum, auf welches sie angewandt werden, zusammensetzt. Dieser Zwang, die Bedeutung von feststehenden und vertrauten Begriffen zu ändern, ist der Brennpunkt der revolutionären Wirkung der Einsteinschen Theorie." (S.141) Ein Beispiel: Es gehört zum Newtonschen Begriff der Masse, daß sie erhalten bleibt, zum Einsteinschen Begriff der Masse dagegen, daß sie austauschbar ist mit Energie.

- 2) Mit einem Paradigmenwechsel ändert sich auch die Welt der Natur, die der Wissenschaftler erforscht.

- 2.1) Die Auffassung des Wissenschaftlers von der Welt, in der er forscht, ist erfahrungsabhängig: "Bei einem Blick auf eine Höhenlinienkarte sieht der Studierende Linien auf einem Bogen Papier, der Kartograph dagegen sieht das Bild eines Geländeabschnitts. Beim Blick auf ein Glaser-Kammer-Photo sieht der Studierende verworrene und unterbrochene Linien, der Physiker aber sieht die Aufzeichnung eines bekannten subnuklearen Vorgangs. Erst nach einer Anzahl solcher Umwandlungen des Sehbildes wird der Studierende ein Einwohner der Welt des Wissenschaftlers, der sehen kann, was der Wissenschaftler sieht, und reagiert, wie es der Wissenschaftler tut." (S.152)
- 2.2) Durch Paradigmenwechsel wird die Auffassung des Wissenschaftlers von der Welt, in der er forscht, grundlegend verändert. Kuhn zieht den Vergleich mit gestaltpsychologischen Befunden: Auch der Wissenschaftler muß in vertrauten Situationen eine "neue Gestalt sehen lernen". (S.152) Im Unterschied zur Versuchsperson in Gestaltexperimenten kann jedoch der Wissenschaftler "nicht nach den Dingen greifen, die jenseits dessen liegen, was er mit den Augen und seinen Apparaten zu erfassen vermag". (S.155) Er kann auch nicht einfach seine 'Spezialbrille' absetzen und wieder 'normal' sehen.
- 2.3) Auch dem Wissenschaftshistoriker sind keine unmittelbaren Beweise für eine Umwandlung der Welt, in der der Wissenschaftler forscht, zugänglich. Er kann jedoch nach mittelbaren, "aus dem Verhalten hervorgehenden Zeugnissen dafür suchen, daß der Wissenschaftler mit einem neuen Paradigma anders sieht, als er vorher zu sehen pflegte". (S.156)
- 2.4) Beispiele für paradigmatische Verschiebungen in der wissenschaftl. Wahrnehmung:
- "nach der Rezipierung des Franklinschen Paradigmas sah der auf eine Leydensche Flasche schauende Elektriker etwas anderes, als er vorher gesehen hatte. Aus dem Gerät war ein Kondensator geworden, für den

weder die Flaschenform noch das Glas erforderlich war. Vielmehr traten jetzt die leitfähigen Schichten - von denen eine bei dem ursprünglichen Gerät nicht vorhanden war - in den Vordergrund. Wie schriftliche Erörterungen und bildliche Darstellungen bezeugen, sind zwei durch einen Nichtleiter getrennte Metallplatten zum Prototyp der ganzen Klasse geworden. Gleichzeitig erhielten andere induktive Wirkungen neue Beschreibungen, und wieder andere wurden zum erstenmal bemerkt." (S.159-160)

- Lavoisier hat Sauerstoff gesehen, "wo Priestly entphlogistizierte Luft und andere überhaupt nichts gesehen hatten. Während er sich daran gewöhnte, Sauerstoff zu sehen, mußte Lavoisier aber auch seine Anschauung von vielen anderen vertrauten Stoffen ändern. Er mußte beispielsweise ein zusammengesetztes Erz sehen, wo Priestly und seine Zeitgenossen eine natürliche Erde gesehen hatten..." (S.160)

2.5) Kommentar zu den Beispielen:

Empirische Daten sind "nicht eindeutig stabil. Ein Pendel ist kein fallender Stein, und Sauerstoff ist keine entphlogistizierte Luft. Folglich sind die von Wissenschaftlern gesammelten Daten über diese unterschiedlichen Objekte an sich schon verschieden".

Es handelt sich nicht einfach um den Übergang von einer Interpretation von Daten zu einer anderen: "Galilei interpretierte Beobachtungen über das Pendel, Aristoteles Beobachtungen über fallende Steine, Musschenbroek Beobachtungen über eine mit elektrischer Ladung gefüllte Flasche und Franklin Beobachtungen über einen Kondensator. Aber jede einzelne dieser Interpretationen setzte ein Paradigma voraus." (S.164-65)

- 3) Paradigmenwechsel hat grundlegende Änderungen der Forschungspraxis zur Folge, die den Begriffsapparat, die Methoden und Instrumente, die Problemgebiete und Lösungsnormen betreffen. Zur Konstitution der Forschungspraxis durch Paradigmen siehe Pkt 3.11.1 -2).

- 4) Auch die Änderung grundlegender Paradigmen geschieht auf einem Boden des gleichbleibend Vertrauten. Änderungen sind "niemals total". (S.174)
- 5) Die 'logische Falle' bei der Diskussion zwischen Forschergruppen, die unterschiedlichen Paradigmen folgen, schnappt dann zu, wenn übersehen wird, daß es sich um Unterschiede höherer Ordnung handelt, Änderungen also der Argumentationsgrundlagen selbst (wie zB der Kriterien dafür, was ein wissenschaftl. Problem und was eine legitime Lösung ist, welche Probleme bedeutsam sind).

2.12 Luhmanns Paradigmenwechsel.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt 3.12 auf N. LUHMANN 1971a.

Der Übergang vom kausalwissenschaftlichen zum vergleichenden Funktionalismus läßt sich aufgrund folgender Merkmale als Paradigmenwechsel beurteilen.

1) Krise führt zum Paradigmenwechsel.

Die kausalwissenschaftl. Funktionstheorien der Sozialwelt genügen den methodischen Regeln der Kausalwissenschaft nicht. (Siehe Pkt 2.22.11.) In T. Parsons Forschungsprogramm sprengt vor allem der Begriff der Generalisierung den Rahmen der Kausalwissenschaft.

Aus der hartnäckigen Diskrepanz zwischen Funktionstheorien der Sozialwelt und methodischen Regeln der Kausalwissenschaft lassen sich jedoch unterschiedliche Folgerungen ziehen. Bleibt man im Rahmen des kausalwissenschaftl. Paradigmas, so muß man die Unbrauchbarkeit der Funktionstheorien folgern. Es ist jedoch auch möglich, die Unbrauchbarkeit des kausalwissenschaftl. Paradigmas zur Erforschung der Sozialwelt zu folgern und dieses Paradigma durch ein anderes zu ersetzen. Luhmann entscheidet sich für die zweite Alternative. (Siehe Pkt 2.22.11.)

2) Paradigmenwechsel ändert die Auffassung der Wissenschaftler von der Welt, in der sie forschen.

2.1) Einige Grundzüge der Weltauffassung im kausalwissenschaftl. Forschungsparadigma.

- Menschl. Handlungen und Handlungszusammenhänge werden auf invariante Gesetze zwischen bestimmten Ursachen und bestimmten Wirkungen hin untersucht. Man ist zB darum bemüht, die Stabilität von Handlungszusammenhängen durch ein komplexes Gefüge invarianter Kausalgesetze zu erklären.
- Es wird versucht, Ursachen und Folgen menschlichen Handelns in einen reinen Kausalkontext einzuspannen. Die von den Handelnden in der Alltagswelt selbst intendierten Sinnzusammenhänge werden ausgeklammert. Dadurch entsteht ein Bruch zwischen alltagsweltl. und kausalwissenschaftl. Weltauffassung.
- Dem kausalwissenschaftl. Forschungsparadigma liegt eine ontolog. Auslegung der Kausalität zugrunde, die "Ursache und Wirkung als bestimmte Seinszustände" deutet und "die Kausalität als invariante Beziehung zwischen einer Ursache und einer Wirkung festzustellen" versucht. (S.16)

2.2) Einige Grundzüge der Weltauffassung im äquivalenzfunktionalen Forschungsparadigma.

- An die Stelle einer Weltordnung fester Kausalgesetze tritt eine Weltordnung sinnhaft (dh im komplexen Horizont möglicher Alternativen) geregelter Selektionsleistungen.
Funktion wird nicht mehr als eine besondere Art von Wirkung betrachtet, sondern als "ein regulatives Sinnschema, das einen Vergleichsbereich äquivalenter Leistungen organisiert". (S.14) Handlungen und Handlungszusammenhänge werden in Hinblick auf bestimmte Bezugsprobleme auf ihre funktionale Austauschbarkeit hin untersucht. Man ist zB darum bemüht, die Stabilität

von Handlungszusammenhängen auf Vorgänge der sachlichen, sozialen und zeitlichen Generalisierung von Selektionserwartungen zurück zu führen.

- Im Äquivalenzfunktionalismus kann der, innerhalb eines bestimmten Situationsverständnisses vom Handelnden selbst intendierte Handlungssinn berücksichtigt und von weiter ausgreifenden Möglichkeitsspielräumen her methodisch kontrollierbar rekonstruiert werden. Es besteht kein Bruch zwischen alltagsweltlicher und äquivalenzfunktionaler Weltauffassung.
- Im äquivalenzfunktionalen Denken geschieht eine Umkehr der ontolog. Prämisse: Identität wird "nicht als Ausschluß anderer Seinsmöglichkeiten", sondern "als Ordnung anderer Seinsmöglichkeiten" begriffen. (S.26) (Siehe Pkt 2.22.14.) Invariante Kausalgesetze sind im Rahmen des äquivalenzfunktionalen Paradigmas nur noch ein idealtypischer Grenzfall. Und der Sinn des kausalen Beziehens liegt "nicht darin, diesen Grenzfall zu erreichen und andere Möglichkeiten auszuschließen", sondern gerade umgekehrt darin, andere Möglichkeiten "zu erfassen und zu ordnen". (S.17) Der Äquivalenzfunktionalismus begnügt sich mit der "Invarianz einer Ursache o d e r einer Wirkung"; (S.17) die jeweils invariant gehaltene Ursache oder Wirkung dient als Problem- und Ordnungsgesichtspunkt. (Siehe Pkt 2.22.13.)

3) Paradigmenwechsel ändert die Forschungspraxis in ihrem Begriffsrahmen, ihren Methoden und ihren Problemstellungen.

- Im Äquivalenzfunkt. Forschungsparadigma werden soziale (ebenso wie personale) Systeme als auf Sinn gebaute Systeme zum Forschungsobjekt. Dadurch wird der Sinnbegriff zum Zentralbegriff, von dem her auch der konkrete Begriffsrahmen für eine Theorie sozialer Sinnsysteme entwickelt werden muß.

Ein Großteil der Arbeit Luhmanns besteht darin,

einen kategorialen Rahmen für eine empir. Theorie sozialer Sinnsysteme zu entwickeln.

- Luhmann verwendet eine funktionale Abstraktions- und Vergleichstechnik, die die konkrete Welt auf Variationsregeln (nicht auf konstante Züge wie zB feste Kausalgesetze) hin abstrahiert. (Siehe Pkt 2.22.12.) Konstanten fungieren nur noch als (prinzipiell selbst wieder variierbare) Variationsbedingungen.
- Es ergeben sich neuartige Forschungsprobleme konkreter Art, so zB das Problem der Konstitution von Systemgrenzen durch Erwartungsgeneralisierung in sachl., sozialer und zeitl. Hinsicht; das Problem der Potenzierung menschlicher Selektionsleistung durch Übertragungsmedien wie Wahrheit, Macht und Geld; das Problem zu grober und irreführender Reduktionen von Komplexität aufgrund der Überforderung des Menschen durch übergroße Komplexität; usw.

- 4) Durch Paradigmenwechsel bedingte Änderungen sind niemals total.

Luhmann leugnet zB keinesfalls die Kategorie der Kausalität; er legt sie nur anders aus.

Auch Luhmann konzipiert seine Theorie sozialer Sinnsysteme als empir. überprüfbare Theorie; usw.

- 5) Die 'logische Falle' zirkulärer Argumentation betrifft auch Luhmanns Paradigmenwechsel. Beispiele zirkulärer Argumentation:

- Beurteilung des Äquivalenzfunktionalismus in Hinblick darauf, ob er eine empirische Theorie (im Sinn überprüfbarer Kausalgesetze) ist.
- Verabsolutierung eines bestimmten - sei es des Äquivalenzfunktionalen, sei es des kausalwissenschaftlichen - Paradigmas als des einzig richtigen. Im Fall des Äquivalenzfunktionalismus würde eine solche Verabsolutierung eine Re-Ontologisierung des funktionalen Denkens, eine Leugnung der notwendigen Kontingenz auch

des Äquivalenzfunktionalen Paradigmas bedeuten.

2.2 Spezifische Kontingenz des Äquivalenzfunktionalen Forschungsparadigmas.

Einige Grenzen.

2.2.1 Kontingenz von Luhmanns Analysemethode.

1) Funktionale Abstraktions- und Vergleichstechnik.

Luhmann interpretiert Funktion nicht mehr als eine besondere Art von Wirkung, sondern als "ein regulatives Sinnschema". (LUHMANN 1971a, S.14) Sein Funktionsbegriff schließt an den logischen und mathematischen Funktionsbegriff an. (Siehe Pkt 2.22.12) Sodann zeigt Luhmann, daß die Kausalbeziehung "ein Anwendungsfall funktionaler Ordnung" ist (LUHMANN 1971a, S.16) - und zwar in doppelter Hinsicht:

1) Invariante Kausalbeziehung als idealtyp. Grenzfall: "Daß weder im Bereich der Ursachen noch im Bereich der Wirkungen andere Möglichkeiten bestehen, ist denkbar als Grenzfall absolut reduzierter Äquivalenz." (LUHMANN 1971a, S.17) (Siehe Pkt 2.22.13)

2) Kausales Beziehen als Sonderfall funktionalen Beziehens: Ursache bzw. Wirkung ist nur ein Typ möglicher Vergleichs Gesichtspunkte. Gegenstände zB sind auch in Hinblick auf ihre Länge, ihr Gewicht usw. miteinander vergleichbar und austauschbar. Satzteile wie 'mein Wagen', 'der Himmel', 'ein Veilchen', ... sind in Hinblick auf unvollständige Sätze wie '... ist blau' als äquivalente Ausfüllungsmöglichkeiten miteinander vergleichbar und austauschbar.

2) Kontingenz der funktionalen Analyse- und Vergleichstechnik.

Die Konstitution einer Sinnwelt geschieht nicht nur durch funktionale Abstraktionsleistungen; es sind zB auch klassifikatorische und typisierende (modellbildende) Abstraktionsleistungen von großer Bedeutung. Daraus folgt:

Die funktionale Analyse setzt ein Verständnis auch nicht-funktionaler Abstraktionsleistungen in ihrer nicht-funktionalen Eigenart voraus; nicht-funktionale Abstraktionsleistungen müssen zuerst verstanden werden, bevor sie auf ihre Funktion in Hinblick auf bestimmte Bezugsprobleme befragt und analysiert werden können.

Luhmann unterscheidet selbst scharf zwischen klassifikatorischer und funktionaler Abstraktion, so zB wenn er sagt: die klassifikator. Abstraktionstechnik "abstrahierte die konkrete Welt auf konstante Züge hin - und nicht auf Variationsregeln". (LUHMANN 1971a, S.15)

Für typisierende Abstraktion ist das Moment der Ganzheit wesentlich. Sinntypen sind offene Modelle.
(Siehe Kapitel II meiner Arbeit.)

Grundlegender als die Kontingenz von Luhmanns Analyse-methode ist die Kontingenz seines Sinnbegriffs, von dem her er ja Analyse-methode und theoretischen Begriffsrahmen konzipiert.

3.22 Kontingenz des funktionalen Sinnbegriffs.

3.22.1 Sinn als Ordnungsform menschlichen Erlebens.

Luhmann stützt sich auf einen elementaren Befund der phänomenologischen Analysen E. Husserls: die sog. immanente Transzendenz des Erlebens. Damit ist gemeint, daß "die das Erleben jeweils füllenden momentanen Gegebenheiten immer und unaufhebbar auf anderes verweisen". (HABERMAS/LUHMANN 1971, S.31)

Der Wirklichkeitscharakter eines wahrgenommenen Dinges bezeugt sich nach Husserl gerade darin, daß es keineswegs in der momentanen Wahrnehmung aufgeht. Während ich zB einen Tisch wahrnehme, ist mir zugleich bewußt, daß ich noch mehr vom Tisch erfassen kann, wenn ich ihn nur von einer anderen Seite be-
sehe oder zu ihm hinlaufe und ihn betaste. Das 'Ich kann' (der weiteren verwirklichtbaren Wahrnehmungs-

möglichkeiten) ist ineins mit der augenblicklichen Wahrnehmung im Erleben gegenwärtig - und macht diese zum Wahrnehmungsaspekt. Die Transzendenz, dh die Möglichkeit über die Immanenz der augenblicklichen Wahrnehmung hinauszugehen, ist in eben dieser Immanenz mitgegeben.

Luhmann nennt die Form der Erlebnisverarbeitung, die "die Aktualität des Erlebens mit der Transzendenz seiner anderen Möglichkeiten" integriert "Sinn". (HABERMAS/LUHMANN 1971, S.31) Nach dieser weitesten Fassung des Sinnbegriffs ist alles Erleben sinnhaft integriert; es gibt "kein sinnloses Erleben". (HABERMAS/LUHMANN 1971, S.32)

Die spezifische Ordnungsform menschlichen Erlebens ist jedoch nach Luhmann die reversible Integration der Aktualität des Erlebens mit der Transzendenz seiner anderen Möglichkeiten (= Reduktion und Erhaltung von Komplexität zugleich). Nach dieser engeren Fassung des Sinnbegriffs basiert Sinn bzw. sinnhafte Erlebnisverarbeitung auf der Fähigkeit zu reflexiver Negation.

3.22.2 Sinnkonstitution durch reflexive Negation.

- 1) Sinnkonstitution basiert auf der Fähigkeit zu reflexiver Negation.

Reduktion und Erhaltung von Komplexität zugleich wird möglich erst durch die Fähigkeit zu reflexiver Negation. Was ist damit gemeint?

Zunächst fungiert Negation als sicherndes Begleiterleben bei allen Zuwendungen - als generelle Negation 'alles anderen'. Erst die Reflexivität der Negation, dh die Möglichkeit sie selbst wieder zu negieren, macht die Pauschalabweisung anderer Möglichkeiten reversibel, gibt ihr den Charakter der Vorläufigkeit, der bloßen Ausklammerung 'alles anderen'. (Siehe These 3) und 4) in Pkt 2.21.)

Im Licht der so bestimmten menschlichen Fähigkeit zur

Konstitution von Sinn steht das gesamte Programm Luhmanns: die Erforschung (vor allem) sozialer Sinnsysteme. Die Konstitution sozialer(und personaler) Sinnsysteme beruht auf dieser Fähigkeit; die Steigerung dieser Fähigkeit wird zum Zentralproblem einer 'abgeklärten Aufklärung'; auch das Problem der Demokratisierung von Staat und Gesellschaft wird in Hinblick auf die Steigerung dieser Fähigkeit neu gefaßt; usw.

2) Kontingenz der Auffassung Luhmanns von menschlicher Sinnkonstitution.

Die menschl. Konstitution einer Sinnwelt kann nicht allein von der Fähigkeit zu reflexiver Negation her begriffen werden. Sinnkonstitution durch reflexive Negation setzt bereits eine innerhalb von Relevanzzusammenhängen typisierte, 'vorprädikative' Sinnwelt voraus; die generelle Ausklammerung von 'allem anderen' setzt voraus, daß dieses im Bewußtsein (= Erleben) schon gegeben ist. Wie wird 'alles andere', das bei jeder Negation reversibel (oder irreversibel) negiert wird, im Bewußtsein konstituiert?

Im Anschluß an E. Husserl unterscheidet A. Schütz in seinem Aufsatz "Sprache, Sprachpathologie und Bewußtseinsstrukturierung" (in: A. SCHÜTZ 1971a) 3 Ebenen der Sinnkonstitution. Ziel seiner Analyse ist eine sorgfältige phänomenolog. Interpretation der Forschungsergebnisse von K. Goldstein. Im Zusammenhang damit greift er auf Husserls Unterscheidung zwischen rezeptiver Erfahrung, prädikativer Spontaneität und abstraktiver Sonderung zurück.

- Rezeptive Erfahrung: Die Erfassung eines Interessenobjekts geschieht dadurch, "daß der Gegenstand als Gegenstand eines Typus aufgefaßt wird". (A. SCHÜTZ 1971a, S.321) Der Gegenstand wird "in Beziehung zu anderen Objekten des gleichen, vertrauten Typus erfahren (in Deckung, Partialdeckung, Überschiebung, Gleichheit,

Ähnlichkeit usw.)". (A. SCHÜTZ 1974a, S. 321) Die Erwartungshorizonte meiner vertrauten Welt sind in Relevanzzusammenhängen organisiert; sie werden durch sog. passive Synthese, dh nicht-willentlich und nicht-bewußt, in die augenscheinliche Gegenwart gleichsam hineingezogen.

Die augenscheinliche Gegenwart schrumpft bei Gehirnverletzten, wie Goldstein sie untersucht hat, immer mehr zum jeweiligen Augenblick der aktuellen Erfahrung zusammen.

- Prädikative Spontaneität: Nachdem bereits jeder Gegenstand als typisierter (genauer: innerhalb von Relevanzzusammenhängen typisierter) gegeben ist, können einzelne Implikationen des durch Typisierungen und Relevanzzusammenhänge strukturierten Erwartungshorizonts durch spontane Aktivität thematisiert werden. Das geschieht in Urteilen von der Form 'Der Gegenstand G ist p usw.', was soviel bedeutet wie: 'Der Gegenstand G ist unter anderem auch p.'
- Abstraktive Sonderung: Sie führt zur Erfassung allgemeiner Klassen, in denen zB ein- und dasselbe p allen G', G'', usw. zugeschrieben wird.

Die Bedeutung der rezeptiven Erfahrung für menschliche Sinnkonstitution ist bei Luhmann nur ungenügend berücksichtigt. (Siehe folgenden Pkt 3.22.3)

3.22.3 Unausgewiesene Kontingenz von Luhmanns Sinnbegriff.

- 1) Luhmanns Sinnbegriff beruht mehr auf definitiver Festlegung als auf einer sorgfältigen phänomenologischen Analyse dessen, was in der menschlichen Erfahrung tatsächlich gegeben ist. Luhmann isoliert die menschliche Fähigkeit zu reflexiver Negation und definiert von ihr her das menschliche Zur-Welt-sein überhaupt. Dabei überspringt er vor allem die Analyse der vorprädikativen Erfahrungswelt und das hermeneutische Problem solcher

Analysen. Wieviel Luhmann da überspringt, wird einem klar, wenn man z.B. Merleau-Pontys Analyse der vorprädikativen Sinnkonstitution in seinem Buch 'Phänomenologie der Wahrnehmung' (MERLEAU-PONTY 1966) liest.

Merleau-Ponty kommt unter anderem zu folgenden Ergebnissen: a) Menschliche Existenz ist als Bewegung des Transzendierens zu begreifen (Beispiele: Das Sehen ist ein Tun, das beständig den eigenen Ausgangspunkt übersteigt - auf das Gesehene hin. Auch das Sprechen bzw. Verstehen macht sich selbst vergessen - auf das hin, wovon die Rede ist. usw.) b) Die Bewegung des Transzendierens ist die vor-reflexive und vieldimensionale Gesamtbewegung des Zur-Welt-seins; sie ist keine isolierbare Fähigkeit. c) Selbstverständnis wie Fremdverständnis menschl. Existenz sind gleichermaßen von hermeneutischer Struktur: Sobald eine Existenz sich in einem Verhalten engagiert, fällt sie unter die Wahrnehmung; insofern ist sie immer schon enthüllte, sich selbst und den anderen enthüllte Existenz. Sie ist jedoch nie identisch mit ihren Akten, in denen sie sich jeweils ausdrückt; insofern ist sie immer nur indirekt und unvollständig enthüllte Existenz.

- 2) Konsequenzen des isolierten und verengten Sinnbegriffs, mit dem Luhmann arbeitet, sind u.a.: a) Das hermeneutische Problem des richtigen Verständnisses nicht-funktionaler Sinnkonstitution läßt sich von Luhmanns Sinnbegriff her nicht bearbeiten. b) Das Emanzipationsproblem, wie Habermas und andere es stellen, wird präzisiert und zugleich verdünnt zum Problem der Aufklärung im Sinn von Bewältigung übergroßer Komplexität. Auch das Problem der Demokratisierung wird neu gestellt, nämlich ebenfalls in Hinblick auf das Komplexitätsproblem; es wird damit auch der spezifischen Kontingenz von Luhmanns Sinnbegriff unterworfen.
- 3) Meine Kritik richtet sich nur gegen die unausgewiesene

Kontingenz von Luhmanns Sinnbegriff, nicht gegen dessen Kontingenz. Im Gegenteil: Daß Luhmann seine Aufmerksamkeit auf nur einen wichtigen Aspekt der Sinnkonstitution konzentriert und alle anderen ausklammert, ist Voraussetzung für die Entwicklung eines so leistungsfähigen Forschungsprogramms, wie es der Äquivalenzfunktionalismus zweifellos ist.

3.3 Spezifische Stärke des äquivalenzfunktionalen Forschungsparadigmas.
Einige Schwerpunkte.

3.31 Spezifische Stärke in Hinblick auf die Erforschung der Sozialwelt.

- 1) Die spezifische Kontingenz des äquivalenzfunktionalen Sinnbegriffs ist von solcher Art, daß sie eine leistungsfähige empirische Sozialforschung ermöglicht.

Luhmann entwickelt nicht nur Methode und Begriffsrahmen für eine solche Forschung; er zeigt auch, daß man damit arbeiten kann (zB in seinem Buch 'Funktionen und Folgen formaler Organisation'). Luhmann macht im Unterschied zur Kausalwissenschaft soziale Systeme als Sinnsysteme der empirischen Sozialforschung zugänglich. Sein Äquivalenzfunktionalismus ist meines Wissens der leistungsfähigste und methodologisch am besten fundierte Versuch in dieser Richtung, zumindest im Bereich der Makrosoziologie.

Darin liegt auch der Grund, weshalb ich in meiner Arbeit Luhmanns Äquivalenzfunktionalismus - in Darstellung und Auseinandersetzung mit ihm - zur Klärung der Realität der Sozialwelt und ihrer Änderbarkeit im Bereich größerer Sozialsysteme verwendet habe.

- 2) Die spezif. Kontingenz des äquivalenzfunktionalen Sinnbegriffs macht die soziale Konstitution von Sinn der Soziologie als empirischer Wissenschaft so zugänglich,

daß Luhmann zu einer viel komplexeren und zugleich konkreteren Auffassung der sozialen Dimension von Sinn gelangt als alle jene phänomenolog. Ansätze, die die 'Sinnkonstitution durch personale Systeme' thematisieren. In dieser Richtung erweist sich Luhmanns Auffassung von menschlicher Sinnkonstitution als überlegen.

- 3) Die spezif. Kontingenz des Äquivalenzfunktionalen Sinnbegriffs ermöglicht es, vor allem die Änderbarkeit der sozialen Konstitution von Sinn zu erforschen und Änderungsstrategien zu entwickeln. Die funktionale Wissenschaft selbst dient in der gesellschaftlichen Evolution als Variationsmechanismus. (Siehe Pkt 2.23.3)

3.32 Spezifische Stärke in Hinblick auf die Analyse der sozialen Notation.

Ich gehe davon aus, daß soziale Notationen (im Sinn von P. Ricoeur) als generalisierte Erwartungen (im Sinn von N. Luhmann) interpretiert werden können: Soziale Notationen werden auf der Ebene der Erwartungen, nicht der Handlungen, konstituiert - durch Erwartungs-generalisierung in sachlicher, sozialer und zeitlicher Hinsicht.

Der Äquivalenzfunktionalismus erfaßt zwar nicht die ganze Realität sozialer Notationen (siehe Pkt 3.21 -2)), er macht jedoch soziale Notationen einer differenzierten Untersuchung mit Hilfe des Begriffsrahmens der System-Umwelt-Theorie (in auf Sinnsysteme spezifizierter Form) und der Methode der vergleichenden funktionalen Analyse zugänglich.

Wichtige Untersuchungsrichtungen sind zB folgende:

- a) Untersuchung der sachlichen, sozialen und zeitlichen Dimension sozialer Notationen.
- b) Untersuchung von informellen und formellen sozialen Notationen.

- c) Untersuchung von reversiblen und irreversiblen sozialen Notationen, dh von Erwartungsgeneralisierung mit Hilfe reversibler (dh hypothetischer) und irreversibler Verfahren.

3.4 Verschiedene Forschungsparadigmen. Problem der gegenseitigen Ergänzung.

- 1) Zentralproblem der Sozialwissenschaften ist das Verhältnis zwischen Forschungsparadigma und Forschungsobjekt (das ja aus paradigmengelenkten Lebensbereichen besteht). P. Winch formuliert in seinem Buch 'Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie' das Problem so: "während wir es im Fall des Naturwissenschaftlers nur mit e i n e r Gruppe von Regeln zu tun haben, nämlich denen, die sein Forschen selbst beherrschen, ist im Fall des Soziologen das, w a s e r e r f o r s c h t , ebenso wie sein Forschen selbst ein menschliches Verhalten und daher seinerseits von Regeln geleitet". (P. WINCH 1966, S. 112)

Mit dem Regelbegriff bezeichnet Winch zunächst implizite, nie vollständig explizierbare Regeln. Ich vermute, daß sein Begriff 'Regelsystem' weitgehend dem Begriff 'Paradigma' bei Kuhn entspricht. Eine kritische Prüfung dieser Vermutung würde jedoch eine vergleichende Untersuchung der Arbeit von Winch und von Kuhn erfordern, die ich hier nicht leisten kann.

- 2) Verschiedenheit der Forschungsparadigmen besagt nicht notwendig auch Unvereinbarkeit. Ich gehe davon aus, daß Paradigmenergänzung zumindest dann möglich ist, wenn die von ihnen jeweils ausgegrenzten Forschungsbereiche eineinander überhaupt nicht oder nur partiell überschneiden.

Um spontane Vermutungen hinsichtlich Vereinbarkeit bzw. Unvereinbarkeit verschiedener Forschungsparadigmen kritisch zu prüfen und ihre spezifische Kontingenz und Stärke für bestimmte Aufgaben näher zu bestimmen, ist - je-

denfalls bei den von mir berücksichtigten Forschungsparadigmen - eine sorgfältige Untersuchung der fraglichen Forschungsparadigmen erforderlich. Durch solch vergleichende Untersuchung wird auch der Gefahr vorgebeugt, die Vorstrukturierung des Objekts durch das jeweilige Forschungsparadigma zu ontologisieren, dh für die Grundstruktur des ausgegrenzten Objektbereiches selbst zu halten. (Siehe dazu Kapitel VIII, Pkt 3.4 meiner Arbeit.)

KAPITEL V: SINNHAFTE KONSTITUTION PERSONALER IDENTITÄTEN
IN INTERAKTION
aus der Forschungsperspektive des Symbolischen
Interaktionismus von L. Krappmann.

1.0 I. Eigene Absicht.

Die sinnhafte Konstitution sozialer Systeme setzt personale Systeme voraus, wie umgekehrt die Konstitution personaler Systeme Interaktion, dh Beteiligung in sozialen Systemen, voraussetzt.

Im vorhergehenden Kapitel wurde die sinnhafte Konstitution sozialer Systeme (auf der Grundlage bestimmter Fähigkeiten personaler Systeme) thematisiert. Bei der krit. Beurteilung des Äquivalenzfunktionalismus hat sich gezeigt, daß Luhmann seinen Analysen eine stark vereinfachte Vorstellung personaler Sinnsysteme zugrunde legt.

In diesem Kapitel soll nun die sinnhafte Konstitution personaler Systeme als Thema in den Mittelpunkt rücken. Ich werde mich dabei auf den Forschungsansatz von L. Krappmann stützen, wie er ihn in seinem Buch "Soziolog. Dimensionen der Identität" entwickelt. Dabei wird sich zeigen, daß Krappmanns Konzept der balancierenden Identität und Interaktion als konkretisierende Ausarbeitung des interpretativen Forschungsparadigmas von Th. P. Wilson (siehe Kapitel I meiner Arbeit) begriffen werden kann.

Im Rahmen der krit. Beurteilung soll versucht werden, Krappmanns Konzept in einigen Punkten zu ergänzen und zu modifizieren - als vorbereitender Schritt für die Erarbeitung einer phänomenolog. fundierten Modellvorstellung vom 'Objekt' des Fremdverstehens im aktuellen Interaktionsgeschehen (Siehe Kapitel VI und VII meiner Arbeit).

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Kap. V auf L. KRAPPMANN

1972.

2.0 II. Interpretative Darstellung des Buchtextes.

2.1 II₁) Ausgangspunkt und Absicht des Autors.

Identität als Problem und Untersuchungsgegenstand:

2.11 Die Konstitution von Ich-Identität verlangt eine kreative Leistung des Individuums.

- 1) Die Beteiligung an Interaktion (dh an Gespräch und gemeinsamem Handeln) verlangt vom Individuum, daß es sich sowohl auf die Erwartungen seiner Partner einstellen, wie auch - Distanz dazu nehmend - sich in seiner individuellen Eigenart darstellen kann.

Dabei muß sich das Individuum gegenüber "vielfach miteinander konkurrierenden Normen, Erwartungen und Interpretationen" (S.8) behaupten.

- 2) Der Begriff "Identität" bezeichnet bei Krappmann die stets problematische Selbstinterpretation und -darstellung des Individuums "im Hinblick auf die aktuelle Situation und unter Berücksichtigung des Erwartungshorizontes seiner Partner". (S.9)

Die Behauptung einer eigenen Identität ist Voraussetzung für erfolgreiche Interaktionsbeteiligung.

- 3) Eine gelungene Identitätsbildung ordnet Ereignisse des eigenen Lebens (vor allem andere Interaktionsbeteiligungen) aus der Perspektive der aktuellen Interaktion zu einem sinnhaften biographischen Zusammenhang, der selbst wieder als Orientierungsrahmen die aktuelle Interaktionsbeteiligung des Individuums leitet.

- 3.1) Für die Konstitution eines sinnhaften biograph. Zusammenhangs werden dem Individuum allgemeine Typisierungen sowie (mehr oder weniger) diskrepante Interpretationen von seiten seiner gegenwärtigen Interaktionspartner angeboten; in Auseinandersetzung damit muß das Individuum jeweils neu interpretieren und darstellen wer es ist.

- 4) Eine Identität, die in Auseinandersetzung mit Diskrepanzen durch kreative, elastische Selbstinterpretation und -darstellung konstituiert wird, nennt Krappmann 'balancierende Identität'.

4.1) Es wird nicht behauptet, "daß das Individuum, wenn es sich nur genügend anstrengt, in jedem Fall die Synthese einer auf Inkompatibilität balancierenden Identität zustande bringen wird". (S.30) Im Grenzfall einer ganz und gar "totalen Institution" (im Sinne von E. Goffman) wäre es sogar in jeder Hinsicht unmöglich, eine eigene Identität zu gewinnen bzw. aufrecht zu erhalten.

- 5) 'Konstitution einer balancierenden Identität' und 'erfolgreiche Interaktionsbeteiligung unter diskrepanten und sich ändernden Bedingungen' setzen einander gegenseitig voraus: Identität läßt sich unter diskrepanten und sich ändernden Bedingungen nur als balancierende behaupten. Inkonsistente Normensysteme und widersprüchliche, sich ändernde Erwartungen ermöglichen und erfordern 1) daß sich das Individuum einzelnen Normen und Erwartungen gegenüber in Distanz setzt und 2) daß es diese angesichts anderer Normen und sich wandelnder Erwartungen kreativ interpretiert.

Umgekehrt setzt erfolgreiche Interaktionsbeteiligung balancierende Identität voraus, da Behauptung einer eigenen Identität Voraussetzung erfolgreicher Interaktionsbeteiligung ist (sonst fällt das Individuum als Interaktions-Partner aus), und da unter diskrepanten und sich ändernden Bedingungen Identität nur als balancierende behauptet werden kann.

- 5.1) "Die Chance des Individuums, sich als Identisches darzustellen", wird also von Krappmann von "sozialstrukturellen Gegebenheiten abgeleitet". (S.10)

- 6) Balancierende Identität und Interaktionsbeteiligung ist "in besonderer Weise auf sprachliche Darstellung angewiesen" (S.12), um die für dokumentar. Interpretation nötige Hintergrundinformation in die gegenwärtige Interaktion einzuführen.

- 6.1) Die tragende Rolle spielt dabei der reflexive Sprachgebrauch, der dazu dient, die individuelle Besonderheit der Interaktionspartner - den jeweiligen Verwendungssinn ihrer Äußerungen - auszudrücken.

Krappmann übernimmt die Unterscheidung zwischen analytischem (monolog., formalisierbarem) und reflexivem (an Dialogsituationen gebundenem) Sprachgebrauch von J. Habermas. (Siehe "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz", in: J. HABERMAS / N. LUHMANN 1971)

- 7) Krappmann entwickelt "das Problem, Identität zu wahren, nicht von der Analyse sprachlicher Kommunikation her", sondern "von der Untersuchung gegenseitiger Rollenerwartungen in Interaktionssystemen" her (S.15)

Habermas will im Anschluß vor allem an Searle und Austin die Kompetenz zu sprachl. Kommunikation untersuchen, Krappmann dagegen thematisiert im Anschluß an Mead die Kompetenz zu Interaktion in soz. Rollensystemen.

2.12 Wissenschaftliche Konzepte starrer Identität erweisen sich als unzureichend.

- 1) Krappmann konfrontiert das Konzept der balancierenden Identität mit verschiedenen Konzepten (mehr oder weniger) starrer Identität zB bei Parsons, Berger/Luckmann und Erikson. Dabei erweist sich das Konzept balancierender Identität als komplexer und besser geeignet, vorliegendes empirisches Material plausibel zu ordnen.

Die Konzepte starrer Identität fixieren Identitätsbildung zu sehr an Anpassungsvorgänge. Sie "übersehen das Potential des Individuums, sich gegen Anforderungen der sozialen Umwelt zur Wehr zu setzen". (S.19)

Demgegenüber berücksichtigt das balancierende Id.-Konzept auch die Fähigkeit des Individuums zu "kreati-

ver, die Situation angemessener Selbstrepräsentation" (S.19) unter der Bedingung von Diskrepanzen und Konflikten. Anpassung wird im Zusammenhang mit einem Prozeß kreativer Auseinandersetzung untersucht.

- 2) Krappmann schließt bei der Entwicklung seines Id.-Konzepts an Meads Unterscheidung zwischen 'I' und 'me' an.

Bei Mead bleibt jedoch unklar, worauf die Fähigkeit des 'I' beruht, "sich gegen die im 'me' übernommenen Erwartungen durchzusetzen". (S.21) Er stellt das 'I' "nicht deutlich in seiner Funktion für die Beteiligung des Individuums am sozialen Prozeß" (S.22) heraus, sondern neigt eher zu biologistischen Erklärungen der "Unvorhersehbarkeit im Verhalten des Individuums". (S.22)

Im Unterschied zu Mead versucht Krappmann die soziale Genese des 'I' zu erfassen. Er sieht die Integration des Individuums nicht mehr "durch die Einheit des sozialen Prozesses, vermittelt durch die Verinnerlichung des 'generalized other', verbürgt", sondern durch "die interpretator. Kraft eines Ich, das sich gegen divergente Anforderungen eines inhomogenen sozialen Prozesses behauptet". (S.22)

2.13 Das Konzept der balancierenden Identität ermöglicht kontrollierte empir. Erfahrung.

- 1) "Es sind experimentelle Anordnungen denkbar, in denen überprüft werden kann, ob Individuen versuchen und inwieweit es ihnen gelingt, sich auch gegen Widerstände als identische festzuhalten". (S.15)

- 1.1) Krappmann schlägt vor, "der Vp ohne ihr vorheriges Wissen gut vorbereitete Interaktionspartner zu präsentieren, deren Aufgabe es ist, bei den Betreffenden spezielle Identitätskonflikte zu provozieren". (S.202) Solche Konflikte "könnten in Anlehnung an die bei P. Watzlawick u.a. vorgetragenen Kommuni-

kations- und Interaktionsaxiome konstruiert werden". (S.203) Siehe S.203-206.

Solche Experimente stellen nicht nur ein technisches, sondern auch ein ethisches Problem dar.

- 1.2) Ein anderer Weg ist die vergleichende Analyse der in der Sozialwelt selbst gegebenen Variation der Interaktionsstrukturen (mit entsprechenden Identitätsproblemen). In diesem Zusammenhang sind zB die Untersuchungen von Bateson u.a. über die Identitätskonflikte Schizophrener in schizophrenogenen Familienstrukturen interessant. (Siehe unten Pkt. 2.24)

2) Das Objekt solch kontrollierter empir. Erfahrung ist kein Naturding, sondern ein Sinngebilde.

- 2.1) Verfahren zur Messung von Identität lassen sich nicht "ohne Rücksicht auf den symbolischen Gehalt situativer Kontexte und auf die subjekt. Interpretation der 'Vp'" (S.16) konstruieren, da ihnen dabei gerade der zu messende 'Gegenstand' entschwinden würde: die sinnhaft konstituierte Identität.
- 2.2) Der Sozialforscher muß bereit sein, "mehrdeutige Daten als Diskussionsgrundlage zu akzeptieren". (S.16) Zu seinen Daten gehören "Ambivalenzen und Inkonsistenzen, ohne die das Individuum sich zwischen den divergierenden Erwartungen nicht hindurchwinden kann". (S.16)

2.14 Für die Analyse von Ich-Identität erfüllt das idealtypische Modell herrschaftsfreier Interaktion eine notwendige Funktion.

- 1) Wenn für Interaktion unterstellt werden kann, daß in ihr "die Möglichkeit zu größerer Freiheit mitgesetzt ist" (S.27) dann erfordert die Analyse von Identität und Nicht-Identität einen "Bezugsrahmen, der die Möglichkeit der Abwesenheit von Zwang" (S.27), also die Möglichkeit herrschaftsfreier Interaktion einschließt.

- 2) Die Einbeziehung des idealtyp. Modells in die Analyse der Identitätsbalance bewahrt vor einigen Fehleinschätzungen.

Durch eine Änderung der Interaktionssysteme in Richtung auf Chancengleichheit der Beteiligten wird die Situation nicht einfacher; vielmehr "dürfte sich die Vielfalt und Diskrepanz der gegenseitigen Erwartungen eher noch steigern, weil die Individuen weit weniger gehindert werden, nicht vorgeformte Erfahrungen zu sammeln und ihre Besonderheit auszudrücken. Die Beteiligten haben, auch wenn "der Wahrung der Identität keine Einschränkungen durch Machtausübung auferlegt werden, eine Reihe von Forderungen zu berücksichtigen, deren Mißachtung für sie negative Konsequenzen haben würde" (S.25). Die Interaktionspartner müssen zB die Erwartungen anderer aufgreifen und berücksichtigen, sich in einer vorgegebenen Sprache ausdrücken, usw.

2.2 II₂) Interpretative Darstellung des Gedankengangs.
Das Konzept der balancierenden Identität (und Interaktion):

2.21 Identität und Interaktion.

2.21.1 Begriffsrahmen

zur Beschreibung von Identitätsbildung in Interaktion

Die Verständigung über Situationen und Identitäten geschieht in einem Prozeß gegenseitiger Interpretation. Ich werde den Begriffsrahmen, den Krappmann zur Beschreibung dieses Prozesses vorschlägt, in groben Zügen zu rekonstruieren versuchen.

Die Schwierigkeit dieser Rekonstruktion liegt darin, daß Krappmann seine Begriffe nur teilweise systematisch einführt.

2.21.11 Vorstrukturierung.

"Die Erwartungen der sich in einer Situation begegnenden Interaktionspartner können desto weiter auseinander klaffen, je weniger die Situation vorstrukturiert ist". (S.33)

Die beiden idealtypischen Grenzfälle sind vollständige Übereinstimmung und vollständige Verschiedenheit der Erwartungen.

Zum Problem der Vorstrukturierung siehe unten Pkt. 2.22 'Identität und institutionalisierte Interaktion'

2.21.12 Kognitive Integration.

Bedrohung der Identitätsbildung durch diskrepante und sich wandelnde Erwartungen.

- 1) Interaktionsbeteiligung verlangt gleichermaßen a) das Hinhören auf die Erwartungen der Interaktionspartner und b) das Darstellen der eigenen Identität.

- 1.1) Die Erwartungen der Interaktionspartner beziehen sich auf Situationen und Identitäten, also unter anderem auch auf meine eigene Identität. Dabei bedeutet Identität vor allem 1) eigene Erwartungen (Orientierung, Perspektive) hinsichtlich Situation und Identitäten - und 2) eigene Bedürfnisse (Siehe unten Pkt.2.21.13 'Motivationale Integration')

- 2) Hinhören und Darstellen verlangen vom Individuum eigene interpretatorische Leistung.

Hinhören erfordert das Zurückstellen der eigenen Erwartungen (Vorurteile) hinsichtlich Situation und Identitäten (Erwartungen und Bedürfnisse der anderen), sowie das positive Aufnehmen des tatsächlich Gegebenen.

Darstellen erfordert die Distanzierung von angesonnenen und nicht zutreffenden Erwartungen hinsichtlich meiner Identität sowie die positive Charakterisierung meiner Identität.

- 2.1) Die Leistung des Hinhörens und Darstellens muß innerhalb sich wandelnder und teilweise diskrepanter Erwartungszusammenhänge jeweils neu und kreativ erbracht werden.
- 2.2) Hinhören und Darstellen muß mit Hilfe vorgegebener sprachlicher und anderer Symbole geschehen, die die Besonderheit von Situationen und Identitäten immer nur 'gebrochen', nie vollständig vermitteln können.
- 3) Das Individuum wird zu diskrepanter Identitätsdarstellung gezwungen. Da "die Erwartungen der verschiedenen Interaktionspartner und von Interaktionssituation zu Interaktionssituation im allgemeinen sich nicht decken" (S.48), kann auch die jeweilige Antwort des Individuums, die Darstellung 'wer es ist', nicht dieselbe sein.
 - 3.1) Dem Individuum stehen mehrere Wege offen, aufzuhören "angesichts unaufheblich diskrepanter Erwartungen Identität zu suchen" (S.48):
 - Reine Anpassung an fremde Erwartungen mit der Folge a) daß seine Persönlichkeit dissoziiert und b) es als Interaktions-Partner ausfällt.
 - Abschirmung diskrepanter Interaktionsbereiche gegeneinander mit der Folge, a) der ständigen Bedrohung der Diskreditierung seiner abgeschirmten Teil-Identität und b) der Verarmung der Interaktion.
 - Isolativer Rückzug aus der Interaktion mit der Folge, daß es a) als Persönlichkeit 'erstarrt' und b) als Interaktionspartner ausfällt.
 - 3.2) Will das Individuum seine Identität in der gwt. Interaktion behaupten, steht es vor dem Problem, "mehr oder weniger unvereinbare Darstellungen seiner selbst" (S.50-51) aus diskrepanten anderen Interaktionsbeteiligungen zugleich darzustellen.

- 4) Das Individuum muß in seiner Selbstinterpretation und -darstellung balancieren, "um seine Identität und seine Beteiligung an Interaktion aufrecht zu erhalten".(S.52)
- 4.1) Um den jeweiligen Interaktionspartnern und sich selbst seine Handlungen in den verschiedensten Bereichen und Lebensphasen 'verständlich' zu machen, muß das Individuum versuchen, durch erklärende Deutungen eine einigermaßen konsistente und kontinuierliche Biographie zu rekonstruieren. Seine Partner können diese Konstruktion zurückweisen oder akzeptieren. Die angebotene Konsistenz und Kontinuität bleibt grundsätzlich immer anfechtbar.
- 4.2) Das Individuum muß in seiner Selbstinterpretation und -darstellung 'balancieren'; es benötigt "Spielraum für Umdeutungen." (S.52) "Ein vergangenes Ereignis wird einmal als Argument dafür benutzt, daß das Individuum tatsächlich nur so handeln kann, wie es jetzt auftritt; ein anderes Mal aber wird dasselbe Ereignis als unwesentlich abgetan, um die Interaktion mit dem Gegenüber zu sichern" (S.52)
- 4.3) Eine starre Identität ist nur unter gleichbleibenden, homogenen Umweltbedingungen aufrecht zu erhalten.

2.21.13 Motivationale Integration.

Bedrohung der Identitätsbildung durch teilweise unbefriedigte Bedürfnisse.

- 1) Auch Bedürfnisse können in die Konstitution von Ich-Identitäten nicht uninterpretiert eingehen: "Sie werden benannt, klassifiziert und eingeordnet; sie werden mit Bedeutungen versehen und in Zusammenhänge gestellt". (S.61)
- 1.1) Auch Bedürfnisse lassen sich mit Hilfe gemeinsamer

sprachlicher und anderer Symbole nur 'gebrochen', nie vollständig interpretieren und darstellen.

- 2) Auch hinsichtlich seiner Bedürfnisse muß das Individuum als Interaktionspartner sowohl negieren, daß es den Erwartungen der anderen voll entspricht als auch positiv andeuten, welche Bedürfnisse es hat, was es tatsächlich wünscht.
- 2.1) Dadurch entsteht die Chance, auch für Bedürfnisse Erfüllung zu finden, "für die zunächst in dieser Interaktion kein Raum zu sein schien". (S.63)
- 3) Das Individuum muß damit rechnen und es ertragen können, daß sich in einer bestimmten Interaktion nicht alle Bedürfnisse voll befriedigen lassen.
- 3.1) Um eine nur teilweise Bedürfnisbefriedigung ertragen zu können, benötigt das Individuum u.a. eine über den gegenwärtigen Interaktionsprozeß hinausreichende Orientierung und die Fähigkeit, Situationen seinen Bedürfnissen entsprechend umzudefinieren und auszunützen.
- 4) Will das Individuum also seine Identität in der gwt. Interaktion behaupten, muß es in seiner Selbstinterpretation und -darstellung sowohl hinsichtlich sich ändernder und diskrepanter Erwartungen als auch hinsichtlich teilweise unerfüllter eigener Bedürfnisse balancieren.

2.21.2 Einige zusätzliche Begriffe.

2.21.21 'Stigmatisierung' und 'Schein-Normalität'.

- 1) E. Goffman hat die Identitätsprobleme jener Menschen untersucht, "die aus dem üblichen Rahmen sozialer Erwartungen in bestimmten Gesellschaften und sozialen

Gruppen herausfallen: zum Beispiel Zuchthäusler, Prostituierte, Blinde, mißgebildete und verkrüppelte Menschen". (S.71)

Wird solchen Personen von ihrer sozialen Umwelt versichert, "sie würden ebenso behandelt wie 'normale' Leute", so wird in der Regel unausgesprochen zugleich "von ihnen verlangt, daß sie dieses Angebot nicht überstrapazieren". (S.71) Goffman kommt zu dem Ergebnis, daß 'Stigmatisierte' dann am erfolgreichsten an Interaktion teilnehmen, 1) wenn sie sich klar darüber sind, daß ihnen nur Scheinnormalität, nur bedingte Anerkennung zuerkannt wird und 2) wenn sie sich entsprechend nur unter Vorbehalt (dh im Bewußtsein, daß sie tatsächlich anders sind) als 'normal' präsentieren.

- 2) Wie Goffman aufzeigt, ist auch jeder 'Normale' ein Stigmatisierter: "Kaum jemand erfüllt zB die soziale Norm für einen 'wirklichen' Mann". (S.72) Es fehlen fast jedem bestimmte Eigenschaften, "die erwünscht sind, und er besitzt andere, die als minderwertig angesehen werden. Somit ist auch seine Identität diskreditierbar". (S.72) Darüber hinaus ist es - wie schon aufgezeigt - wegen der notwendigen Rücksichtnahme auf die Teilnahme an anderen Interaktionen normalerweise keinem möglich, allen Erwartungen seiner gwt. Interaktionspartner zu entsprechen. Auch der 'Normale' sollte sich demnach klar darüber sein, daß ihm nur Schein-Normalität zukommt, und er sich entsprechend nur unter Vorbehalt, also 'balancierend', als 'normal' präsentieren sollte.

2.21.22 Konstitution von Ich-Identität durch Respektierung und Distanzierung von zugeschriebener soz. und persönl. Identität

Das Individuum konstituiert sich als Ich-Identität,

indem es Erwartungen zugleich respektiert und sich von ihnen distanziert.

1) Soziale Identität.

In Interaktionssystemen wird von den Beteiligten in der Regel erwartet, daß sie sich bestimmten allgemeinen Normen unterordnen, eine soziale Rolle einnehmen. Das Individuum steht jedoch vor dem Problem, in verschiedenen Interaktionssystemen auf teilweise diskrepante Erwartungen und Normen eingehen zu müssen. Will das Individuum eine eigene Identität behaupten, kann es sich nicht einfach anpassen; es kann jedoch bestimmte Rollennormen respektieren und zugleich zu erkennen geben, daß es "unter sie nicht gänzlich zu subsummieren ist" (S.75) Auf diese Weise schafft sich das Individuum den nötigen Spielraum, "jeweils als ein und dasselbe aufzutreten und doch auf die verschiedenen Erwartungen einzugehen". (S.78)

2) Persönliche (biograph.) Identität.

In Interaktionssystemen wird von den Beteiligten in der Regel erwartet, daß sie ihren Lebenslauf als eine kontinuierliche und einzigartige (von allen anderen unterscheidbare) Biographie interpretieren und darstellen. Da das Individuum in verschiedenen Lebensphasen auf zum Teil diskrepante Weise versucht hat, "die Balance einer Ich-Identität aufrecht zu erhalten", muß es - um eine eigene persönl. Identität zu behaupten - die jeweils zugeschriebene biograph. Einzigartigkeit und Kontinuität respektieren und zugleich zu erkennen geben, daß es "unter sie nicht gänzlich zu subsummieren ist". (S.75)

3) Balancierende Sprache.

"Die Möglichkeiten des Individuums für balancierende

Ich-Identität werden in Interaktionsprozessen gefördert, in denen das Individuum die zahlreichen Anforderungen, zwischen denen es sich als identisches behaupten muß, sichtbar machen und zur Diskussion stellen kann". (S.81) Dazu benötigt das Individuum eine Sprache, "die in sich die Balance der Ich-Identität widerspiegeln kann". (S.83) Diese Bedingung erfüllt zB unsere Umgangssprache, jedoch nicht eine rein analytische Sprache (siehe oben Pkt. 2.11 - 6.1))

2.22 Ich-Identität und institutionalisierte Interaktion. Konventionelles und interpretatives Rollenkonzept.

- 1) Interaktionspartner orientieren sich in der Regel an gelernten und in die Interaktion mitgebrachten Normen. Ihr Handeln in Interaktion ist Rollenhandeln.
- 2) Soziale Rollen zu lernen bedeutet zugleich, "Klassifikationsregeln lernen, in denen eingefangen ist, was in einer Rolle für relevant gehalten wird". (S.98)
 - 2.1) Soziale Rollen sind als Sinngebilde je nach Situation zu interpretieren.
- 3) Das konventionelle Rollenkonzept begreift Rollenhandeln als "Konformität mit vorgegebenen Normen". (Fußnote S.99)
 - 3.1) Konsequenzen: "Individuelle Spontaneität ist in Gefahr, nur noch als Störfaktor begriffen zu werden, der Voraussagemöglichkeit einschränkt. Sie wird als eine Art unabhängige Kraft dem Bereich zugewiesen, der nicht durch die Verhaltensvorschriften der Normen geregelt wird". (S.99) Die Folge ist, daß "Kreativität und Spontaneität im Grunde als Thema der Rollentheorie" (S.115) entfallen.
- 4) Das interpretative Rollenkonzept begreift Rollenhandeln als kreative Leistung. Es ist zugeschnitten auf Inter-

aktion unter der Bedingung von "Normenpluralität und -inkompatibilität" und von "vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Bedürfnissen". (S.124)

- 4.1) Soziale Rollen sind nicht einfach vorgegeben. Ihre Aktualisierung in konkreten Situationen geschieht interpretativ. Die Interagierenden müssen ermitteln bzw. darstellen, "welche Erwartungen überhaupt bestehen, worauf sie sich beziehen, wie sie zu verstehen sind und welche als vorrangig betrachtet werden". (S.117)
- 4.2) "Je mehr das Individuum von seiner Ich-Identität in seiner Rolleninterpretation sichtbar zu machen vermag, desto mehr wird eine zutreffende Antizipation seines künftigen Verhaltens und damit der Fortgang der Interaktion erleichtert". (S.121)
- 4.3) Starre Rollennormen, die unter Androhung von Sanktionen befolgt und auf vorgeschriebene Weise interpretiert werden müssen, gefährden Ich-Identität und Interaktion. Das Individuum wird gezwungen, "alles, was es außerhalb der Interaktion ist und war, also seine Ich-Identität, fallen zu lassen". (S.116)
- Damit jedoch erfahren die Interaktionspartner nichts mehr über das Individuum, "außer daß es offenbar bereit ist, Erwartungen unter Mißachtung aller subjektiven Identitätsprobleme zu entsprechen". (S.117) Sie können "das Risiko ihrer eigenen Beteiligung an einer Interaktion mit diesem Partner" (S.117) nicht mehr abschätzen: "Sie wissen nicht, ob nicht unvorhergesehen eine diesem Individuum noch vorrangiger erscheinende Anforderung auftritt, die es zum Rückzug aus dieser Interaktion veranlaßt, oder ob eine plötzlich auftauchende Tatsache, aus anderen Rollensystemen oder aus der Vorgeschichte des Individuums, es für diese Interaktion disqualifizieren wird. Mit Recht sehen sie ihr Gegenüber als unzuverlässig und unstabil an". (S.117)

Die Unzuverlässigkeit und Unstabilität eines 'nur

konformen Individuums' ist eine solche 2.Ordnung, also zB hinsichtlich der Motivationsbasis des Individuums für Eintritt in und Ausscheiden aus der Interaktion.

- 4.4) Flexible Rollennormen ermöglichen den Interagierenden kreative Rolleninterpretation und damit Identitätsbalance. Die Identität der Rollenpartner kann von vornherein in das Interaktionssystem mit einfließen. Dadurch wird störenden Überraschungen 2.Ordnung vorgebeugt.
- 5) Das konventionelle Rollenkonzept ist auf Interaktion unter der Bedingung höchster sozialer Repression bzw patholog. Persönlichkeitsstrukturen zugeschnitten.
- 5.1) Typisch für Verhältnisse höchster sozialer Repression sind u.a. folgende Merkmale: Von den Beteiligten wird verlangt a) starre Identifikation mit möglichst umfassend vordefinierten Rollennormen, b) übereinstimmende Interpretation der Normen durch alle Beteiligten, c) ausschließliche Orientierung an der im jeweiligen Sozialsystem übernommenen Rolle, d) Ein- bzw Unterordnung aller Bedürfnisse unter die vorgegebenen Rollennormen.
Diese Merkmale dienen dem konventionellen Rollenmodell als Grundannahmen.
- 5.2) "Die aus stereotypen sozialen Interaktionsmustern folgende Unfähigkeit, sich auch diskrepanten Anforderungen gegenüber als identisch festhalten zu können, bewirkt den Zwang, sich an scheinbar Garantiertes zu halten, um der Unsicherheit einer ständig neu zu entwerfenden Ich-Identität zu entgehen". (S.127)
Dieses Unvermögen wird oft erst sichtbar, "wenn der Betroffene aus den gewohnten sozialen Beziehungen herausgelöst wird ... oder wenn in diesen Beziehungen unvorhergesehene Konflikte auftreten". (S.127)
- 5.3) Starre Rollensysteme und rigide Persönlichkeiten sind nur scheinbar problemlos.

Repressive Gesellschaften und Institutionen erreichen es praktisch nie, "alle Bereiche relevanter Rollen durch eindeutige und untereinander konsistente Anweisungen zu erfassen". (S.126)

"Sie wollen zwar keine anderen Bedürfnisse zulassen als die den institutionalisierten Werten entsprechenden, aber gerade deswegen müssen sie ständig Schutzdämme gegen Antriebspotentiale errichten, die sie nicht integrieren können". (S.127)

Usw.

Das konventionelle Rollenmodell bleibt dem ontologischen Systemdenken verpflichtet; Stabilität wird noch nicht als grundlegendes und permanentes Systemproblem angesichts einer ständig sich wandelnden Umwelt begriffen. Siehe Luhmanns Kritik am ontolog. Systemdenken in Kap. IV. meiner Arbeit.

2.23 Identitätsfördernde Fähigkeiten.

Bedingungen der Identitätskonstitution auf seiten der Gesellschaft und ihrer Institutionen sind "flexible Normensysteme, die Raum zu subjekt. Interpretation und individueller Ausgestaltung des Verhaltens, zu 'role making', offenlassen, sowie Abbau von gesellschaftl. Repression, der verbürgt, daß diese Um- und Neuinterpretation von Normen und ihre Übersetzung nicht negativ sanktioniert werden". (S.132) (Siehe oben Pkt.2.22 'Ich-Id. und institutionalisierte Interaktion')

Bedingungen auf seiten des Individuums sind vor allem bestimmte Fähigkeiten. Krappmann nennt sie identitätsfördernde Fähigkeiten.

2.23.1 Rollendistanz.

- 1) 'Rollendistanz' bezeichnet die Fähigkeit des Individuums, "sich über die Anforderungen von Rollen zu erheben, um

auswählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können". (S.133)

- 2) Durch Rückgriff auf andere Rollen bzw auf eine zu konstituierende Ich-Identität gewinnt das Individuum einen Bezugspunkt für Distanz.
Indem das Individuum versucht, seiner "Beteiligung in einer Rolle einen bestimmten Stellenwert in einem Gesamtbild zuzuweisen" (S.137) gewinnt es Distanz zur aktuellen Rolle.
- 3) Rollendistanz ist Voraussetzung und Folge von Ich-Identität: Einerseits setzt Rollendistanz den Rückgriff auf eine zu etablierende Ich-Identität voraus.
Andererseits setzt Ich-Identität Rollendistanz voraus; bemüht sich ein Individuum um Ich-Identität, muß es sich "zu seinen verschiedenen Rollen distanziert" (S.138) verhalten.
- 4) Rollendistanz und Identitätskonstitution werden durch vielfältige Rollenbeteiligungen des Individuums begünstigt: "die Inkompatibilitäten und Überschneidungen sind Stimulus für Bemühungen um interpretierende Integration". (S.138)
- 5) Die Fähigkeit zu Rollendistanz hängt auch von der Art ab, "in der sich das Individuum Rollennormen angeeignet hat". (S.138)
- 5.1) Krappmann referiert hier M.L.Hoffman, der nachweist, daß Internalisierung nicht nur "als rigide Normenübernahme" (S.140) möglich ist, die zu stereotyper Normanwendung zwingt, sondern auch als argumentationsoffene Normenübernahme und -anwendung.
Hoffman unterscheidet drei empirisch nachweisbare Gewissenstypen: "Der 'externalisierte Typ' hat die moralischen Regeln gar nicht internalisiert und richtet sein Urteil über richtiges Verhalten in moralisch problemat. Situationen nach den zu erwartenden Strafen: der 'konventionelle Typ' hat die Regeln internalisiert und bemüht sich, sie auf jeden Fall einzuhalten; der

'humanist Typ' hat die Regeln ebenfalls internalisiert, aber er beurteilt bei ihrer Anwendung die Auswirkungen auf die Interessen und Gefühle aller Beteiligten". (S.139)

2.23.2 'Role-taking' und Empathie.

- 1) Distanz zu Rollennormen ist Voraussetzung für 'Role-taking' mit Hilfe von Empathie.

Distanzlose Identifikation mit Rollennormen macht es unmöglich, "Interaktionssituationen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten". (S.142)

- 2) Empathie ('Einfühlungsvermögen') ist zunächst eine kognitive Fähigkeit. Sie ermöglicht es dem Individuum, die Erwartungen seiner Interaktionspartner zu erfassen, sich in ihre Rolle zu versetzen.

- 2.1) Empathie ist jedoch keine rein kognitive Fähigkeit; sie ist abhängig auch vom affektiv-motivationalen Bereich (Siehe nächster Pkt.2.23.3 'Ambiguitätstoleranz')

- 3) Role-taking und Ich-Identität bedingen einander gegenseitig. "Ohne die Fähigkeit, die Erwartungen der anderen zu antizipieren, ist die Formulierung einer Ich-Identität nicht denkbar. Jedoch bestimmt auch die jeweils ausbalancierte Ich-Identität durch die Art, in der sie Normen und Bedürfnisdispositionen aufgenommen hat, die Möglichkeiten des 'Role-taking' mit". (S.143)

- 4) Role-taking ist ein interpretativer Prozeß, "in dem antizipierte Erwartungen ständig getestet und aufgrund neuen Materials ... immer wieder revidiert werden, bis sich die Interpretationen einer bestimmten Situation und ihrer Erfordernisse unter den beteiligten Interaktionspartnern einander angenähert haben". (S.145)

- 4.1) Operationalisierungen der Fähigkeit zu Role-taking als bloße Persönlichkeitsvariable verfehlen die von Krapp-

mann vertretene Vorstellung von Role-taking als "Bestandteil eines Interaktionsprozesses" (S.145).

5) Krappmann referiert u.a. folgende Ergebnisse aus empir. Untersuchungen:

- Hoffman und Salzstein haben den Zusammenhang von Empathiefähigkeit und humanist. Gewissen untersucht. Sie kamen dabei zu dem Ergebnis, "daß elterliche Hinweise, die das Kind immer wieder auf die Folgen seiner Handlungen aufmerksam machen, 'die natürliche Neigung des Kindes zu Empathie' am wirkungsvollsten fördern, und daß elterliche Machtausübung, selbst ein Indikator fehlender Empathie, die Entfaltung von Empathie im Kinde verhindert". (S.148)
- Koenig und King "kamen aufgrund einer Untersuchung von College-Studenten zu dem Ergebnis, daß Personen, die als kognitiv einfach strukturiert ... anzusehen sind, feinere Unterschiede bei anderen Personen übersehen und ihre Erfahrungen nur in wenige globale Kategorien einordnen. Diese mangelnde Fähigkeit, andere Menschen zutreffend wahrzunehmen korreliert mit Stereotypenbildung, Intoleranz und Vorurteil". (S.149)
- Die Untersuchungen von Bowers und London, sowie von Flavell zeigen, daß differenzierte Sprachbeherrschung Role-taking erleichtert.

2.23.3 Ambiguitätstoleranz und Abwehrmechanismen.

- 1) Rollendistanz und Empathie ermöglichen es dem Individuum neue und auch widersprüchliche Daten wahrzunehmen. Das Individuum sieht sich konfrontiert a) mit der Tatsache, daß seine Interaktionspartner zum Teil Erwartungen haben, die den seinen widersprechen bzw in sich selbst widersprüchlich sind, sowie b) mit der Tatsache, daß es gezwungen ist "neben der Befriedigung, die ihm eine Interaktion gewährt, ein gewisses Maß an gleichzeitig auftretender und durch eben diese Interaktion erzeugter Unbefriedigtheit zu ertragen". (S.151)

- 2) Diskrepanzen erzeugen ambivalente Einstellungen und Verhaltensweisen.

In der Rollenbeziehung des Patienten zum Arzt zB können folgende Faktoren zu ambivalenten Einstellungen und Verhaltensweisen des Patienten führen: "die Norm, den Arzt nicht zu wechseln, die ihm unterstellte Kompetenz auch bei Anordnungen, die ins Privatleben eingreifen, das Mißtrauen, der Arzt könne sein Spezialwissen auch zum eigenen materiellen Vorteil ausnutzen, ..." (S.152)

- 3) Die Fähigkeit Ambivalenzen und Diskrepanzen zu ertragen, nennt Krappmann 'Ambiguitätstoleranz'. Menschen besitzen diese Fähigkeit in sehr unterschiedlichem Maß.

- 4) Ambiguitätstoleranz ist "desto wichtiger, je weniger repressiv die Rollen sind, in denen sich das Individuum bewegt". (S.155) "Wenn Rollen nicht mehr aufgezwungen werden und die Art der Verinnerlichung von Normen eine Interpretation zuläßt, wird jedem beteiligten Individuum in weit höherem Maße freigestellt, auch abweichende Erwartungen und Bedürfnisse in die Diskussion über einen Handlungskonsens einzubringen". (S.155)

- 5) Motivational gestörte Interpretationsleistung: Das Individuum kann durch 'Verdrängung' und 'Verleugnung' versuchen, "die von Konflikt und Ambiguität hervorgerufenen Unsicherheiten, Ängste und Frustrationen abzuwehren". (S.158)

- 5.1) Das Individuum versucht die Widersprüche zwischen den Erwartungen und seinen Bedürfnissen zu beseitigen, indem es seine Bedürfnisse verdrängt. Es übergeht seine Bedürfnisse "anstatt sie angesichts der Erwartungen zu überprüfen und teils zu modifizieren, teils auf ihnen zu beharren." (S.161)

Da das Individuum seinen Bedürfnissen nun nachgibt, "wo sie sich eigenmächtig einen Ausdruck" verschaffen, "vermag es sie nicht mehr durch eine Interpretationsleistung in eine Ich-Identität aufzunehmen". (S.156)

- 5.2) Das Individuum versucht die Widersprüche abzuwehren, indem es autistisch auf seinen Bedürfnissen beharrt und die Erwartungen der anderen übergeht. Das Individuum interpretiert "in Abhängigkeit von seiner Bedürfnisstruktur die mehrdeutigen und komplexen Wahrnehmungen und Erfahrungen in eindeutige und einfache um"; es ist an den Erwartungen der anderen "wenig oder gar nicht interessiert". (S.157)
- 5.3) Krappmann versucht die beiden Abwehrmechanismen "gegen den Durchbruch von unerlaubten Trieben" (S.158) einerseits und "gegen äußere Gefahren" (S.158) andererseits als Verhaltensstrategien zu begreifen, die dem Individuum vermittelt wurden "als es lernte, sich an sozialen Beziehungen zu beteiligen". (S.159) Verdrängung zB kann recht 'erfolgreich' sein: "Die Normen werden erfüllt und schließlich, wenn auch auf manchem Umweg, die Bedürfnisse befriedigt". (S.156)
- 6) In welchem Maß ein Individuum die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz erwirbt, hängt in hohem Maß von der Art seiner Sozialisation ab.
- 6.1) Praktisch alle Eltern-Kind Beziehungen enthalten "Elemente von Liebe und Ablehnung" (S.165), sind also ambivalent.
- 6.2) "In der nie voll übereinstimmenden, aber dennoch solidar. Ehepartnerkoalition erfährt das Kind, daß Unvereinbares in gemeinsamer Interaktion doch vereinigt werden kann. Die soziolog. Schizophrenieforschung ... hat auf die Bedeutung der Ehepartnerkoalition, die Ehemann und Ehefrau trotz aller Divergenzen sich um einen Handlungskonsens bemühen läßt, für die Entwicklung von Fähigkeiten der Konfliktbewältigung verwiesen". (S.166)
- Ist eine solche Koalition nicht vorhanden oder aber so eng, daß kein Interpretationsspielraum für das Kind mehr bleibt, wird die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz gestört.

- 6.3) Typen des Interaktionssystems Familie, die die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz fördern bzw hemmen "treten nicht in allen gesellschaftlichen Schichten mit gleicher Häufigkeit auf". (S.163) In der sog. Unterschichtfamilie zB herrschen in der Regel "festgefügte Rollenbeziehungen" (S.163) mit wenig Spielraum für subjekt. Interpretation. Die Rollenbeziehung in der Unterschichtfamilie entspricht in vielen Zügen der Rollenbeziehung am Arbeitsplatz der Unterschichtmitglieder.
- 6.4) Es erscheint "für eine Kompensation mangelhafter Sozialisation bzw für eine Weiterführung und Ergänzung der familiären Sozialisationsprozesse wünschenswert, die Kinder immer wieder in Situationen mit Ambiguitäten und Diskrepanzen zu bringen". (S.167)
- 7) "Die Ambiguitätstoleranz ist die für die Identitätsbildung mutmaßlich entscheidende Variable". (S.166)

2.23.4 Identitätsdarstellung.

- 1) "Es ist zu beobachten, daß Individuen, auch wenn sie über Distanzierungskraft, Empathie und Ambiguitätstoleranz verfügen, in unterschiedlichem Maß in der Lage sind, die aufrecht zu erhaltende Ich-Identität auch sichtbar werden zu lassen". (S.168)
- 2) "Auch die Fähigkeit, Identität zu präsentieren, ist Voraussetzung und Folge von Ich-Identität zugleich". (S.168)

2.1) Identitätsdarstellung ist Voraussetzung von Ich-Id.:

Wie immer das Individuum sich in einer Interaktionssituation verhält, es gibt dadurch (beabsichtigt oder unbeabsichtigt) eine bestimmte Selbstdarstellung, an der die Interaktionspartner ihre Erwartungen und ihr Verhalten orientieren. In Auseinandersetzung mit den - durch seine Selbstdarstellung provozierten - Erwartungen und Verhaltensweisen der anderen muß das Individuum seine Ich-Id. konstituieren.

2.2) Identitätsdarstellung ist Folge von Ich-Id.:

Eine Ich-Identität, "die das Individuum nicht in den Interaktionsprozeß eingeführt hat, ist weder für es selbst noch für die anderen wirksam" (S.168)
Das Individuum muß, um die aktuelle Interaktionsbeteiligung in seine Ich-Identität integrieren zu können, mehr von sich selbst darstellen, "als die Interaktionssituation unmittelbar verlangt". (S.170)
"Der erste Schritt besteht darin, zu signalisieren, daß das Individuum nicht nur das ist, was die Umstände im Augenblick von ihm zu erkennen geben; der zweite Schritt, auszudrücken, was das Individuum denn tatsächlich außerdem noch ist". (S.170)

3) Das Individuum verfügt über vielfältigste Möglichkeiten, "sich selbst in Interaktionssituationen darzustellen". (S.168) Es handelt dabei "wie ein Akteur auf einer Bühne, der sein Auftreten in jedem Augenblick auf die Mitspieler und verschiedene Gruppen von Zuschauern abstimmt". (S.168)

4) Dem Individuum stehen verschiedene Mittel zur Verfügung, um die aktuelle Interaktionsbeteiligung zu relativieren.

4.1) "Ironie, Witz, Humor sind Mittel, die daraus ihre Kraft beziehen, daß das Individuum ... mehrere oder mehrdeutige Bezugspunkte für Interpretationen hat". (S.170)

Daneben gibt es andere Mittel. Das Individuum kann auch dadurch relative Distanz zur aktuellen Interaktion gewinnen, daß es aufzeigt, "warum es die Erwartungen respektiert, warum es sich mit einem Programm identifiziert oder warum es sich für eine Aufgabe voll einsetzt" (S.171)

4.2) "Die zum Ausdruck gebrachte Distanz ist solange keine Fluchtreaktion des Individuums, als sie dazu dient, gerade ein 'Mehr' an Realität in Interaktionen einzubringen". (S.171)

- 5) Individuen werden "durch 'sekundäre Sozialisationsprozesse' auf Auftritte in neuen Rollen vorbereitet". (S.169) Sie werden dabei durch "Einführung in neue Rechte und Pflichten auch auf ein Repertoire geeigneter Mittel der Selbstdarstellung festgelegt". (S.169)
- 6) Die Mittel der Identitätsdarstellung sind "bedroht von Unverständlichkeit auf der einen Seite und von Entleerung auf der anderen Seite". (S.171)
Unverständlich wird Identitätsdarstellung wenn der Bereich gemeinsam geteilter Konventionen verlassen wird. Entleerung geschieht wenn sich die Mittel "in Routinen, Moden oder Posen verwandeln, die nur noch vorgeben eine Identität auszudrücken". (S.171)
- 7) "Jede im Rahmen einer Interaktion formulierte Identität ist ein Beitrag, den die anderen Beteiligten bei ihrer Interpretation der Situation berücksichtigen müssen ... Diese Beeinflussung der Identitätsbalance anderer ist ein Bestandteil jeder Interaktion". (S.171)
- 7.1.) Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, mit Absicht "durch die Art seiner Identitätspräsentation sein Gegenüber in eine Rolle zu drängen". (S.172)

2.24 Gestörte und normale Identität.

Double-bind-Situationen mit und ohne Interpretationsverbot.

- 1) Die Beobachtungen an den Familien schizophrener Patienten zeigen, "daß soziale Faktoren in der Pathogenese der Schizophrenie auf keinen Fall außer acht gelassen werden können, wenn sie auch vielleicht auf der Grundlage einer ererbten Konstitution mit biogenet. Faktoren zusammenwirken". (S.180)
- 1.1) Es ist interessant, "daß das was aus der Perspektive der Ich-Identität am Verhalten der Schizophrenen als defizient erscheint, sich im Rahmen der untersuchten familialen Kommunikations- und Interaktionssysteme als außerordentlich funktional erweist". (S.180)

- 2) Die Familien Schizophrener versuchen sich außerordentlich stark "vor Kräften, die als Bedrohung des Familienlebens empfunden werden und Veränderungen in Einstellungen und Verhalten notwendig machen könnten, abzuschirmen". (S.180) Dies geschieht durch strenge und 'unantastbare' Interaktionsregeln, die "durch angedrohte oder tatsächliche Feindseligkeiten und psych. Erpressungen - wie etwa 'Liebesentzug' - aufgezwungen" werden. (S.181)
- 3) Das rigide Rollensystem, das für die Familien Schizophrener typisch ist, "läßt überhaupt nicht zu, daß Ich-Identität aufgebaut wird". (S.188)
- Den Individuen wird Rollendistanz und subjekt. Interpretation verboten. Es wird nicht zugelassen, "daß die Interaktionspartner eigene Identität entfalten und sich gegenseitig auch in ihrer Verschiedenheit anerkennen". (S.187) An die Stelle echter Gegenseitigkeit tritt Pseudo-Gegenseitigkeit, in der sich die Partner an die Illusion klammern, es bestehe völlige Übereinstimmung zwischen ihnen, obwohl dies nicht zutrifft. Die übergangenen Probleme und überspielten Diskrepanzen führen beim schwächsten Mitglied häufig zum psych. Zusammenbruch.
- 4) Erfolgreiche Interaktionsbeteiligung erfordert die Fähigkeit, "Mitteilungen zu qualifizieren und wieder zu entschlüsseln". (S.190)
- Krappmann referiert Bateson u.a.
- 4.1) Bateson und seine Mitarbeiter unterscheiden drei Kommunikationsebenen:
1. Inhaltsebene: Thematischer Inhalt der Mitteilung.
 2. Beziehungsebene: Qualifikation des Verwendungssinnes der Mitteilung in der aktuellen Interaktion. - "Jemand sagt zB: 'Ich ärgere mich maßlos!' Er deutet aber durch den Tonfall oder eine Geste an, daß diese Aussage nicht ernst zu nehmen ist: er macht nur Spaß, er ist ironisch, er ahmt eine andere Person nach". (S.190)

3. Metakommunikative Ebene: Vor allem der Verwendungssinn von Mitteilungen bleibt häufig unklar bzw widersprüchlich; eine Verständigung der Interaktionspartner ü b e r den Verwendungssinn der Mitteilung wird nötig.

4.2) Nach den Beobachtungen der Bateson-Gruppe fehlt den Schizophrenen ganz oder teilweise die Fähigkeit, Mitteilungen zu qualifizieren und wieder zu entschlüsseln.

Double-bind-Situationen: "Interaktionsvorgänge, in denen Mitteilungen, die sich gegenseitig ausschließen, an einen Adressaten gerichtet werden, der die Widersprüche weder auflösen noch sich ihnen entziehen kann, sind von Bateson und seiner Gruppe als 'double-bind'-Situationen bezeichnet worden". (S.191)

Beispiel: Eine Mutter besucht ihren Sohn, "der von einer Schizophrenie weitgehend wieder genesen schien. Als er aus Freude über das Wiedersehen seiner Mutter den Arm um die Schulter legte, wurde sie sehr kühl und förmlich. Als er daraufhin seinen Arm wegnahm, fragte sie jedoch, ob er sie denn gar nicht gern habe. Nun errötete er. Sie kommentierte: 'Mein Lieber, du darfst nicht so leicht verwirrt sein und vor deinen Gefühlen Angst haben.' Der Patient hielt es nur einige Minuten bei seiner Mutter aus und erlitt dann einen beträchtlichen Rückfall". (S.191)

Kommentar zum Beispiel: "Die Widersprüche wären leicht auflösbar, wenn der Sohn seine Mutter fragen könnte, warum sie sich inkonsistent verhält. Tatsächlich leugnet die Mutter jedoch jeglichen Widerspruch und läßt eine Kommunikation auf dritter Ebene - 'Wie meinst du das?' - nicht zu". (S.191)

5) Die "für Interaktion und Identität schädlichen Wirkungen" sind "nicht der Widersprüchlichkeit der 'double-bind'-Situation per se" zuzuschreiben, "sondern dem Verbot, die Widersprüche zu interpretieren". (S.196)

Krappmann beurteilt die Ergebnisse von Bateson u.a.

in Hinblick auf sein Konzept der balancierenden Identität.

- 5.1) Unaufhebbare Erwartungsdiskrepanzen und teilweise unerfüllbare Bedürfnisse bringen 'negative Sanktionen' mit sich. Double-bind-Situationen sind (wenn auch nicht in dem Ausmaß wie in den Familien Schizophrener) etwas alltägliches: "Wie immer das Individuum zu handeln planen mag, es stößt auf Diskrepanzen und mangelhafte Bedürfnisbefriedigung". (S.195)
- 5.2) Mit Hilfe der Grundfähigkeiten kommunikativen Handelns (Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und balanc. Selbstdarstellung) kann das Individuum Double-bind-Situationen "als Voraussetzung und Folge balancierender Identität" (S.195) begreifen und bewältigen.

Das in den Familien Schizophrener "beobachtete Verbot, die 'double-bind'-Situation zu verlassen, sagt nichts anderes, als daß nicht nach der Identität der Beteiligten gefragt werden darf". (S.195) Den Beteiligten wird die subjektiv interpretierende Vermittlung der Diskrepanzen, ja schon deren Wahrnehmung, untersagt; sie werden genötigt, "auf die Etablierung einer Ich-Identität zu verzichten". (S.195) Damit jedoch geht den Beteiligten die Rückzugsebene einer zu 'konstituierenden Ich-Identität verloren, auf der 'double-bind'-Situationen ihren zerstörerischen Charakter verlieren.

- 5.3) Der Schizophrene scheitert also an einem alltäglichen Strukturproblem, nämlich, "zu handeln, obwohl er in einem weder volle Übereinstimmung noch volle Bedürfnisbefriedigung gewährenden 'double-bind' steckt". (S.195)

"Aus den Reaktionen der Schizophrenen und den schizophrenogenen Familienstrukturen ist daher ablesbar, was derjenige können muß, der an diesen Alltagsproblemen nicht scheitert, und welche Interaktionsstruktur ihm erlaubt, diese Fähigkeiten anzuwenden". (S.198)

3.0 III. Kritische Beurteilung
des Konzepts balancierender Identität (und
Interaktion)

3.1 Krappmanns Konzept als Konkretisierung
des interpretativen Forschungsparadigmas.

- 1) Im interpretativen Forschungsparadigma (Siehe Darstellung und Beurteilung des Aufsatzes von Th.P.Wilson im I. Kapitel meiner Arbeit) wird Interaktion als interpretativer Prozeß begriffen: Es wird davon ausgegangen, daß Personen das Verhalten anderer und ihr eigenes Verhalten als sinn- und bedeutungsvolles Handeln wahrnehmen, in dem sich eine Absicht oder Haltung ausdrückt; und daß dieses 'Wahrnehmen' von Sinnzusammenhängen 'durch elastische interpretative Verfahren' geschieht.
- 2) Meine Interpretation des Buchtextes von Krappmann läuft darauf hinaus, daß er - ebenfalls aus der Krise des 'konventionellen', 'normativen' Forschungsparadigmas heraus - einen Begriffsrahmen zu entwickeln versucht für die empir. Erforschung der 'Konstitution von Ich-Identität und Interaktion in einem interpretativen Prozeß'. Aufgrund dieser Interpretation beurteile ich Krappmanns Konzept als eine konkretisierende Ausarbeitung des interpretativen Forschungsparadigmas.
- 3) Wilson zeigt in seinem Artikel die Grundzüge des Begriffsrahmens eines neuen Forschungsparadigmas. Krappmann entwickelt innerhalb dieser Grundzüge einen differenzierten Begriffsrahmen, und er zeigt - wenigstens in Grundzügen - daß und wie dieser Begriffsrahmen als Grundlage für kontrollierte empir. Erfahrung dienen kann.

3.2. Einige Klärungen und Ergänzungen zu Krappmanns Begriffsrahmen

3.21 Die Fähigkeit zu subjektiver Interpretation.

- 1) Die Fähigkeit zu subjektiver Interpretation ist nach Krappmann notwendige Voraussetzung für die Konstitution balancierender Ich-Identität und Interaktion. Sie ermöglicht Empathie, Normendistanz und kreative Integration diskrepanter Erwartungen und Bedürfnisse zu einer Ich-Identität.
- 2) Die Begriffe "subjektive Interpretation" (Krappmann) und "dokumentar. Methode der Interpretation" bzw. "interpretative Verfahren" (Wilson) beziehen sich der Sache nach auf denselben Vorgang des Sinnverstehens. Die Struktur dieses Vorgangs wurde im II. und III. Kapitel der vorliegenden Arbeit ausführlich analysiert.
- 3) Auf dem Hintergrund der Analyse der dokumentar. Interpretation von sprachl. Äußerungen (im II. Kapitel) und von Handlungstexten (im III. Kapitel) läßt sich die Fähigkeit zu subjekt. Interpretation näher bestimmen.
- 3.1) Empathie wird von Krappmann umschrieben als die Fähigkeit "hinzuhören", "die Erwartungen der Interaktionspartner richtig wahrzunehmen", "sich in deren Lage zu versetzen", usw. Dieses Hinhören erfordert zunächst das Zurückstellen eigener Vorurteile. Verständnisbildung durch Hinhören bleibt außerdem offen für Korrektur durch neue Information.
Mein Übersetzungsvorschlag (als Brücke zum II. Kapitel) ist folgender: Der Ausdruck "die Fähigkeit, hinzuhören" bezeichnet in der Sprache des II. Kap. "die Fähigkeit, den von den Interaktionspartnern intendierten Sinn ihrer Äußerungen richtig zu interpretieren". Auf diese Weise wird "die Fähigkeit, hinzuhören" einer differenzierten Analyse zugänglich, wobei sich u.a. zeigt:
 - a) Richtiges Interpretieren verlangt vom Interpreten
 1. daß er mit den in der Äußerung verwendeten Sinn-
typen vertraut ist und auch die Konstruktionsregeln
für komplexe Äußerungen beherrscht; und
 2. daß er nicht den beabsichtigten Sinn der Äußerung und die
Bedeutung dieses Sinnes in bezug auf alles mögliche

andere vermischt (wie es im spontanen Verstehen häufig geschieht).

- b) Das Zurückstellen von Vorurteilen und die Offenheit der Verständnisbildung für Korrektur stößt auf die prinzipielle Schwierigkeit des sog. hermeneut. Zirkels: Eine interpretative Hypothese, dh ein vorläufiges Verständnis des Gesamtsinns - des wahren Genres - der Äußerung läßt sich nicht einfach gegen eine andere austauschen, da die einzelnen Daten, die die Hypothese stützen, keine feste Gegebenheit sind, sondern in ihrem Sinn durch eben diese Hypothese erst festgelegt werden. Dadurch entsteht leicht der Eindruck, daß alle Einzeldaten die Hypothese stützen; erst auf der Basis einer anderen Hypothese ändern sich viele der wahrnehmbaren Einzeldaten in ihrem Sinn.

- 3.2) Normendistanz wird von Krappmann umschrieben als die Fähigkeit, "sich sozialen Normen gegenüber reflektierend und interpretierend zu verhalten", "Normen unter Berücksichtigung hinzutretender Umstände modifiziert anzuwenden", usw.

Mein Übersetzungsvorschlag (als Brücke zum III.Kap.): Der Ausdruck "die Fähigkeit, sich sozialen Normen gegenüber reflektierend und interpretierend zu verhalten" bezeichnet in der Sprache des III. Kapitels "die Fähigkeit, (durch soziale Notation konstituierte) Handlungstexte kritisch zu lesen". Auf diese Weise wird diese Fähigkeit einer differenzierten Analyse zugänglich, wobei sich u.a. zeigt:

- a) Es besteht ein struktureller Unterschied zwischen der Konstitution aktueller Sinnäußerungen und deren Verständnis einerseits und der Konstitution von Handlungstexten und deren Verständnis andererseits.
- b) Die Fähigkeit zum kritischen Lesen (dh Interpretieren und Beurteilen) sozialer Normen beeinflusst auf angebbare Weise den Vorgang der Normenkonstitution selbst.

3.3) Identitätskonstitution wird von Krappmann umschrieben als "eigene Leistung des Individuums", als "Fähigkeit zur interpretativen Integration diskrepanter Erwartungen und Bedürfnisse zu einer Ich-Identität", usw. Mein Übersetzungsvorschlag (als Brücke zum II. und III. Kapitel): Der Ausdruck "die Fähigkeit zur interpretativen Integration ..." bezeichnet "die Fähigkeit zur krit. Beurteilung diskrepanter Erwartungen (bzw. Normen) und Bedürfnisse in bezug auf die eigene Ich-Identität". Bei der dadurch ermöglichten differenzier-ten Analyse zeigt sich u.a. daß die krit. Beurteilung vielfältiger Interaktionsbeteiligungen in bezug auf die eigene Ich-Identität ein komplexer Spezialfall ist von 'krit. Beurteilung sinnvoller Äußerungen in bezug auf ... (alles mögliche andere)' überhaupt (siehe Kap. II meiner Arbeit).

3.31) Das Identitätsproblem stellt sich auch für den Wissen-schaftler, und zwar zunächst im Handlungsbereich Wis-senschaft selbst. Sozialwissenschaftler vor allem müssen es ertragen, daß in ihrem Fachbereich verschie-dene Forschungsparadigmen nebeneinander bestehen. Die Diskrepanzen lassen sich nicht im Rahmen des eigenen Forschungsparadigmas lösen (siehe Kapitel IV, Punkt 3.0 meiner Arbeit "Krit. Beurteilung des äquivalenz-funktionalen Forschungsparadigmas") Die krit. Beur-teilung muß auf eine grundlegendere Ebene zurückver-legt werden, auf der die verschiedenen Forschungs-paradigmen selbst zum Thema einer vergleichenden Analyse werden.

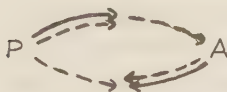
4) Zur Verdeutlichung einiger Grundstrukturen der 'Kon-stitution von Identität und Interaktion mit Hilfe in-terpretativer Verfahren' nach dem hier vorgestellten Konzept, soll folgendes Schema dienen.

Interaktion zwischen P. und A. als interpretativer Prozeß: (Entwicklung des Schemas in 4 Schritten).

I. → Inter-aktion



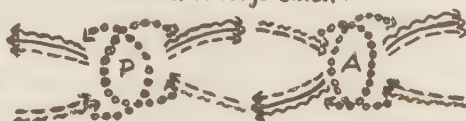
II. → Inter-aktion
→ Inter-erfahrung



III. ~→ Selbstdarstellung
○○○○ Fremd-u. Selbsterfahrung



IV. Beteiligung an Interaktion (bzw.-erfahr.)
mit verschied. Partnern in verschied.
Interaktionssystemen.



3.22 Die Fähigkeit zu balancierender Identitätsdarstellung.

- 1) Die Selbstdarstellung im Vollzug (dh die in jeder Äußerung implizierte Selbstdarstellung des sich Äußernden) bleibt oft unklar, zu vieldeutig und mißverständlich. Sie bedarf dann weiterer Klärung.

Bei Krappmann fehlt eine ausdrückliche Unterscheidung zwischen Selbstdarstellung im Vollzug und sprachlich beschreibender Selbstdarstellung.

- 2) Eine bewußte Einflußnahme auf die Selbstdarstellung kann geschehen a) durch beschreibende Rede ('mehr über sich erzählen') und b) durch kontrollierte Verwendung auch und vor allem nicht-sprachlicher Ausdrucksmittel im Vollzug der Selbstdarstellung.
- 3) E. Goffman untersucht die Verwendungsmöglichkeiten vor allem nicht-sprachlicher Ausdrucksmittel bei Selbstdarstellungen in Alltagssituationen. Er benützt dabei dem Theaterleben entnommene Begriffe wie: Darsteller-Ensemble, Publikum, Vorder- und Hinterbühne, Bühnenbild, persönliche Fassade, usw. (Siehe E.GOFFMAN 1973)

- 4) Die Fähigkeit zu balancierender Selbstdarstellung ist offen für Lernprozesse. Die Menschen können die Verwendungsmöglichkeiten der ihnen zur 'Selbstdarstellung im Alltag' verfügbaren Ausdrucksmittel besser sehen und beherrschen lernen.

3.23 Zusammenhang von kognit. und motivation. Bereich.

- 1) Krappmann untersucht diesen Zusammenhang nur im Fall gestörter Identitätskonstitution: a) als Abhängigkeit der subjektiven Interpretation und Selbstdarstellung von den Abwehrmechanismen der Verdrängung und Verleugnung, und b) als schizophrene Verweigerung von Selbstdarstellung durch Rückzug in ein 'Negationslabyrinth'.
- 2) Zur Analyse des Zusammenhangs von kognit. und motivation. Bereich im Fall normaler Identitätskonstitution und Interaktion werde ich die Untersuchung zum Problem der Relevanz von A. Schütz heranziehen. (Siehe Kapitel VI. meiner Arbeit)

3.24 Konstitution von Ich-Identität auch in formell organisierten Interaktionssystemen.

- 1) Krappmann beschränkt seine Konstitutionsanalyse von Ich-Identität nicht auf den Fall wenig vorstrukturierter 'spontaner' Interaktion. Er geht vielmehr davon aus, daß die identitätskonstituierende Eigenleistung des Individuums in der Regel innerhalb institutionalisierter Rollensysteme zu erbringen ist.
- 2) Ein Spezialfall institutionalisierter Interaktion ist die formell organisierte Interaktion. Wie ist die Konstitution von Ich-Identität durch eigene Beteiligung in formellen Organisationen möglich? Ich werde diese Frage im Zusammenhang mit der Untersuchung der wissensmäßigen Voraussetzungen demokrat.Beteiligung in formellen Organisationen weiter verfolgen. (Siehe Kapitel VII meiner Arbeit)

T E I L 3

WISSENSMÄSSIGE VORAUSSETZUNGEN
DEMOKRATISCHER BETEILIGUNG UND
IHRE DIDAKTISCHE VERMITTLUNG

KAPITEL VI: WISSENSORGANISATION IN OPERATIVEN RELEVANZ-
SYSTEMEN

aus der Forschungsperspektive der Konstitutiven
Phänomenologie von A. Schütz.

1.0 I. Eigene Absicht.

Im vorhergehenden Kapitel wurde die Fähigkeit zu subjekt. Interpretation als Voraussetzung von Identitätskonstitution und Interaktionsbeteiligung dargestellt (nach Krappmann) und aus der Forschungsperspektive der Hermeneut. Phänomenologie näher präzisiert (nach Hirsch und Ricoeur).

Jetzt soll - in einem weiteren Schritt - gezeigt werden, daß und wie interpretative Verfahren eingebettet sind in operative Relevanzsysteme. In Zusammenhang damit soll auch die im vergangenen Kapitel offen gebliebene Frage nach dem Verhältnis von "Kognition" und "Motivation" geklärt werden. Ich werde zu diesem Zweck Teile der Untersuchung von A. Schütz zum Problem der Relevanz darstellen; dabei werde ich mich beschränken 1. auf seine Analyse der drei Systeme aktuell operativer Relevanzen (einschließlich eines Hinweises auf Grundmerkmale des 'habituellen Wissensbesitzes'), 2. auf seine Analyse der gestörten und wiederaufgenommenen Beschäftigung mit einem Thema, 3. auf seine Analyse einiger fundamentaler Strukturen biograph. bestimmter Welterfahrung (einschließlich eines Hinweises auf Grenze und Mehrdeutigkeit des Begriffs des Vertrauten).

Die Analyse der 'Wissensorganisation in operativen Relevanzsystemen' soll zugleich als Ausgangspunkt dienen für die Untersuchung des Problems einer 'Verbesserung der wissensmäßigen Ausrüstung personaler Systeme für demokrat. Beteiligung am gesellschaftl. Leben' in Kapitel VII meiner Arbeit.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors in Kapitel VI beziehen sich auf: A. SCHÜTZ, 1971

2.0 II. Interpretative Darstellung des Buchtextes.

2.1 II₁) Ausgangspunkt und Absicht des Autors.

2.1.1 Im Rahmen seines Versuchs der phänomenolog. Begründung der Sozialwissenschaft, die eine "exakte Analyse der Konstitution der gesellschaftl. Wirklichkeit - des Gegenstandsbereiches der Wissenschaft - in der vorwissenschaftlichen Erfahrung" voraussetzt (S.18), stößt A. Schütz von verschiedenen Seiten her auf das Problem der Relevanz. Die vorliegende Studie "stellt den ersten - und mit Ausnahme einer auf dieser Studie beruhenden Skizze für die 'Strukturen der Lebenswelt' einzigen - Versuch dar, diese Fragen systematisch zu behandeln". (S.22)

2.1.2 Zum methodischen Ausgangspunkt dieser Untersuchung zum Problem der Relevanz möchte ich 1. auf meine Charakterisierung des Ansatzes der Konstitutiven Phänomenologie in Kapitel III meiner Arbeit verweisen und 2. in Grundzügen das darstellen, was A. Schütz auf den Seiten 115 - 124 seiner Untersuchung über polythet. rekonstruierende Reflexion sagt:

2.1.2.1 Polythetische und monothetische Reflexion.

1) "Wissenserwerb jeder Art ist ein Geschehen in der Zeit, das in verschiedene Schritte gegliedert ist". (S.115)
Das gilt für alle Ebenen der Erfahrung:

1.1) Ebene der vorprädikativen Erfahrung: Das Eindringen in die inneren und äußeren Horizonte eines bestimmten Themas ist ein Geschehen, "das aus vielen einzelnen Schritten der Bewußtseinstätigkeit besteht". (S.116)

1.2) Ebene der prädikativen Setzung: Sätze wie 'S ist p' besagen immer 'S ist neben vielem anderen wie z,y,x ... auch p'. "Die Auswahl aber des unter allen möglichen

Aspekten 'interessanten' Aspektes ... ist selbst ein Geschehen". (S.116)

- 1.3) Ebene des wissenschaftl. Urteilens und Schließens:
"Zum Beispiel ist der pythagor. Lehrsatz Schritt für Schritt aus Euklid. Axiomen und Lehrsätzen abzuleiten". (S.117)

Es ist allerdings durchaus möglich, daß jemand den pythagor. Lehrsatz kennt (dh anzuwenden versteht) ohne ihn beweisen, dh ableiten zu können.

- 2) "Wenn ich 'in den Akten' meiner Geistestätigkeiten 'lebe', bin ich bloß auf die durch jene Tätigkeiten zu vollbringenden Sachverhalte gerichtet, nicht auf die Tätigkeiten selbst. Um aber den Sinn der Tätigkeiten zu erfassen (d.h. themat. zu machen, d.V.), muß ich mich ihnen in reflexiver Haltung zuwenden". (S.117)

- 2.1) Polythet. und monothet. Reflexion.

"Es gibt zwei Arten wie das Bewußtsein den Sinn seiner früheren Erfahrungen erfassen kann" (S.118): mit einem 'Blick' (= monothetisch) und Schritt für Schritt (= polythetisch).

Im Fall von "Zeitgegenständen" wie zB musikalische Werke muß man den Sinn im Ablauf, dh Schritt für Schritt verstehen.

Der Sinn begrifflich formulierter Gegenstände läßt sich Schritt für Schritt und mit einem Blick verstehen. Ein Beispiel dafür wäre "Schritt für Schritt zu urteilen 'Der Himmel ist blau' und dann das Urteil selbst zu erfassen, wenn ich sage: 'Das Urteil 'Der Himmel ist blau' ist falsch'". (Fußnote S.62)

- 2.2) Phänomenolog.Konstitutionsanalyse.

"Die Klarheit und Deutlichkeit unseres Wissens hängt von der Möglichkeit ab, den monothet. erfaßten Sinn eines Wissenselementes auf die polythet. Schritte, durch die es erworben wurde, zu beziehen". (S.119)

Da die polythet. Reflexion nicht den 'konstituierten

Sinn', sondern den Vorgang der schrittweisen Sinnkonstitution thematisiert, kann man die phänomenolog. Konstitutionsanalyse näher bestimmen als eine methodisch kontrollierbare Weise der polythet. Reflexion. Ihre Aufgabe ist es zB, die durch Systeme aktuell operativer Relevanzen geleiteten polythet. Schritte unserer Bewußtseinstätigkeiten zu rekonstruieren.

2.3) Grenzen der polythet. Analyse.

Aus der Tatsache, daß es keine isolierte Erfahrung gibt, sondern Erfahrung immer "Erfahrung in einem Zusammenhang" (S.126) ist, ergibt sich eine wesentliche Grenze für jede polythet. Analyse der Sinnkonstitution. Schütz nennt als Beispiele folgende grundlegende Sinneinheiten, in die alle polythet. Sinnkonstitution und Sinnanalyse eingebettet bleibt: a) Verbindung jeder Erfahrung "mit den vergangenen und den antizip. zukünft. Erfahrungen" (S.127); b) Verbindung jeder Erfahrung mit der "Erfahrung unseres funktionierenden Körpers als einer konkreten Einheit" (S.128).

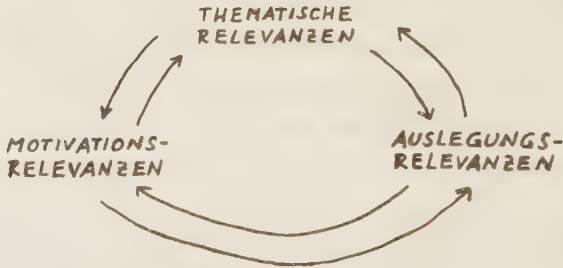
2.2 II₂) Interpretative Darstellung des Gedankengangs.

Wissensorganisation in operativen Relevanzsystemen.

2.21 Relevanzsysteme und ihre Interdependenz.

Unser Bewußtsein, das "in seinen Akten lebt" (S.103) ist normalerweise nicht auf diese Akte selbst gerichtet. In reflexiver Einstellung läßt sich jedoch - wenigstens teilweise und indirekt - auch das thematisch machen, was vorher nur operativ war. Dabei zeigt sich (siehe dazu die folgenden Punkte 2.21.1 bis 2.21.3) 1. daß drei verschiedene Typen von Relevanzsystemen unsere Bewußtseinstätigkeiten leiten, und 2. daß "wir keiner der drei Relevanzsysteme eine besondere Stellung zuerkennen können ... jedes System kann der Ausgangspunkt für eine Veränderung der beiden anderen werden". (S.107)

A. Schütz veranschaulicht die kreisförmige Beziehung zwischen den drei Relevanzsystemen durch folgendes Schema auf S. 107:



2.21.1 Thematische Relevanz (Th.R.)

- 1) Jede Wahrnehmung ist selektiv; indem wir dieses oder jenes thematisch machen, rückt alles andere in den Hintergrund, bildet den Horizont.
- 2) Die Auslegung des Thematischen geschieht zunächst nicht "in der Form des prädikativen Urteils" (S.44), sondern durch sog. vorprädikative Synthesen. Diese wurden von Husserl ausführlich untersucht. Schütz interessiert sich vor allem für das, was Husserl 'problematische Möglichkeiten' nennt, nämlich "wie sich verschiedene Auslegungen des gleichen Wahrnehmungsgegenstandes alternativ zueinander verhalten" (S.45).

Schütz bringt dazu folgendes Beispiel: "im Winter betritt jemand plötzlich ein schwach erleuchtetes Zimmer und erblickt in der Ecke ein Seilknäuel. Er sieht das Ding zwar, aber nicht deutlich. Ist es wirklich ein Seilknäuel oder ist es eine Schlange? Beides ist gleich möglich ... Für den Mann wird es jetzt ungemütlich: seine Gedanken schwingen zwischen beiden alternativen Möglichkeiten hin und her. Wenn er sich dem Gegenstand nähert, denkt er, es sei ein Seil: Es bewegt sich nicht, und so weiter. Andererseits 'fällt ihm ein', daß die Farbe der Schlange der eines Seiles sehr ähnlich ist und daß im Winter die

durch die Kälte ganz erstarrten Schlangen sich nicht bewegen. Deswegen 'kreist' er um seine Vorstellung ... ohne daß er zu einer Lösung gelangt, weil beide Möglichkeiten gleichgewichtig sind und sich die Waage halten". (S.49)

- 3) Von thematischen Relevanzen spricht Schütz, wenn etwas innerhalb des Feldes des Unproblematischen und Vertrauten zum Problem und damit zum Thema der Aufmerksamkeit wird.
- 3.1) Er unterscheidet zwischen themat. Relevanzen, die sich unserer Aufmerksamkeit aufdrängen (zB wegen ihrer Unvertrautheit und Wichtigkeit wie im 'Schlangenbeispiel') und solchen, denen wir die Aufmerksamkeit freiwillig zuwenden. Die ersten nennt er 'auferlegte themat. Relevanzen', und die zweiten 'wesentliche themat. Relevanzen'.
- 3.2) In der Klasse der wesentlichen themat. Relevanzen unterscheidet Schütz zwei Fälle: 1. das vorherrschende Thema wird (freiwillig) erweitert; 2. das vorherrschende Thema wird (freiwillig) gewechselt.
- 3.3) Schütz interessiert sich vor allem für den ersten Fall: "Neue Gegebenheiten, die bis jetzt im horizontalen Feld lagen, werden nun in den themat. Kern gezogen" (S.61). Das Thema wird in seine äußeren und inneren Horizonte verfolgt. Es wird dabei durch "Subthematisierungen" ebenso wie durch Einordnung in "Themen höherer Ordnung" überdeckt, bleibt jedoch als Ausgangspunkt der Untersuchung im Griff. Schütz nennt es deshalb "vorherrschendes" (S.59) oder auch "ausgezeichnetes" (S.62) Thema.
- 3.4) Ist einmal das ausgezeichnete Thema als Ausgangspunkt gewählt, sind Richtung und Grenze der weiteren Thematisierung weitgehend festgelegt.
- 4) Was überhaupt thematisch relevant wird und bis zu welchen Punkt themat. Relevanzen ausgeweitet werden, hängt vom

Komplex der aktuellen Interessen ab. Dieser entscheidet bis zu welcher Grenze ein Weltausschnitt in Frage gestellt wird, "während alles jenseits dieser Grenze zwar unbefragt, aber nicht fraglos bleibt und solange es nicht befragt wird, einfach hingenommen wird". (S.66)

2.21.2 Auslegungs- (Interpretations-) Relevanz (A.R.)

- 1) Wie geschieht die Auslegung des thematisch Gegebenen? Will einer das thematisch Gegebene auslegen, muß er es "mit Hinblick auf dessen Typizität unter verschiedene typische Erfahrungen subsummieren", "nämlich unter diejenigen typischen früheren Erfahrungen, die seinen gegenwärtig zuhandenen Wissensvorrat ausmachen". (S.67)
Die A.R. führen im Unterschied zu den th.R. "zur Typizität unseres Wissens um die vertrauten Dinge". (S.67)
- 1.1) Der Begriff der A.R. bezieht sich zunächst auf die Relevanzbeziehungen innerhalb des zur Auslegung verfügbaren Wissens. Nicht alles ist gleichermaßen für ein bestimmtes Thema relevant; vieles ist sogar völlig irrelevant.
- 1.2) Der Begriff der A.R. hat jedoch eine eigenartige Doppelbedeutung. Er bezieht sich nicht nur auf Elemente des Wissensvorrates, die mit dem aktuellen Thema zu tun haben, sondern ineins damit auch auf einzelne Aspekte des wahrgenommenen Gegenstandes selbst, die mehr oder weniger wichtig sind "für die Erkenntnis und die Auslegung des ganzen aktuell erfahrenen Weltausschnittes". (S.68)

Dazu ein Beispiel: "Es mag genügen, ein Seilknäuel als solches hinsichtlich seiner 'Gestalt' (Ausdehnung, Umfang, Farbe usw) zu identifizieren, ohne nach dem Material und dem Gewicht des Seiles zu fragen. Sogar die Farbe kann sich als irrelevant erweisen". (S.68)
- 2) Der Grad der Wahrscheinlichkeit einer bestimmten Auslegung hängt stark von der Gesamtsituation ab.

Nehmen wir an, daß jemand einen "Gegenstand-im-Zimmer-Eck-vielleicht-ein-Seilknäuel" (S.69) wahrnimmt, dann macht es einen großen Unterschied aus, ob er diese Wahrnehmung an Bord eines Schiffes macht (wo herumliegende Seilknäuel nichts besonderes sind) oder bei der Rückkehr in die eigene Wohnung (in der vorher nie so etwas gelegen hatte).

- 2.1) Im ersten Fall wird der Gegenstand wegen seiner Vertrautheit vielleicht überhaupt nicht eigens thematisch relevant. Der Grad der Wahrscheinlichkeit, daß die Auslegung 'es ist ein Seilknäuel' stimmt, ist zu hoch.
- 2.2) Im zweiten Fall dagegen handelt es sich um eine völlig unerwartete Überraschung. Meine ersten Gedanken sind: Vielleicht ist es eine Schlange? Vielleicht ist es ein Seilknäuel? Form, Farbe usw. des 'Gegenstandes' legen beide Vermutungen gleichermaßen nahe. Zwei Auslegungen sind gleichermaßen möglich und doch unvereinbar miteinander. "Wie kommt das? Die Auslegungsrelevanzen sind nicht vollständig genug, um eine eindeutige Bestimmung zu ermöglichen". (S.72) Ich kann nun versuchen, die Auslegungsrelevanzen zu vervollständigen durch Vergleich mit früheren Erfahrungen (von anderen Seilknäueln oder Schlangen) oder durch Beobachtung und Experimente.
- 3) A.R. sind zum Teil auferlegt, zum Teil selbst gewählt. Die A.R. "meiner ersten groben Vermutung" (S.75) erfahre ich als auferlegt. "Sozusagen automatisch wird dieser oder jener schon typisch erfahrene Gegenstand als 'gleich', 'ähnlich', 'dem Typ nach wie' wahrgenommen". (S.74) Die Untersuchung der Wahrscheinlichkeit einer solchen Auslegung, der Zweifel, "ob die Auslegung genügendes Gewicht besitzt, jede Rechtfertigung und jede Durchstreichung der Auslegung und so fort" (S.75) sind jedoch willentlich gesteuerte Tätigkeiten.

- 3.1) Es wäre ein Mißverständnis, den Auslegungsvorgang als eine Kette logischer Schritte, "die von Prämissen zu Folgerungen führen" (S.75) zu betrachten. Der Auslegungsvorgang gründet in der vorprädikativen Welterfahrung. Das schließt natürlich nicht aus, daß unter den willentlich gesteuerten Auslegungstätigkeiten auch die Verwendung rein deduktiver Verfahren ihren Platz hat.
- 4) Auch die A.R. sind zu Systemen verbunden.
- 4.1) Unser auslegungsrelevantes Wissen ist in Systeme integriert; diese Integration basiert auf dem Prinzip der Verträglichkeit. A. Schütz charakterisiert das Noch-nicht-Gewußte als eine Art Leerstelle, die durch die Konturlinien des bereits Gewußten auf typische Weise vorgezeichnet ist (Siehe die Skizze von A. Schütz zur Philosophie der Leerstelle auf S.227 ff)
- 4.2) "Wir müssen lernen, was für die Auslegung relevant ist", zB "wie man die für die Auslegung relevanten Momente oder Aspekte eines schon als typ. erfahrenen Gegenstandes erkennt" (S.76), wie man Auslegungen gegeneinander abwägt, wie das auslegungsrelevante Material zu vervollständigen ist, usw.
- 5) Wie weit die Auslegungsbemühungen gehen, hängt vom aktuellen Interesse ab. Wenn ich zB "zögere, den Gegenstand in meiner Zimmerecke als Seilknäuel oder als Schlange auszulegen, verlangt mein aktuelles Interesse einen höheren Gewißheitsgrad, wie wenn ich zweifle, ob er ein Seilknäuel ist oder ein Bündel Stoff". (S.77)
- Umgekehrt liegen Auslegungsentscheidungen der Bestimmung des aktuellen Handlungszieles (und der entsprechenden Mittelwahl) zugrunde: Wenn es eine Schlange ist, werde ich danach trachten, die Gefahr zu beseitigen (und zu diesem Zweck andere Mittel und Wege versuchen als wenn es bloß darum geht, ein Seil wegzuräumen).

2.2'.3 Motivations-Relevanz (M.R.)

- 1) Eine genauere Untersuchung des Motivationsbegriffes führt zur Unterscheidung von Um-zu- und (echten) Weil-Motiven: "Während die Um-zu-Relevanzen motivationsmäßig aus dem schon vorliegenden ausgezeichneten Entwurf entstehen, befassen sich die Weil-Relevanzen mit der Motivation des ausgezeichneten Entwurfs selbst". (S.84)

- 1.1) Um den ausgezeichneten Handlungsentwurf zu verwirklichen sind in der Regel eine Reihe von Schritten erforderlich.

Kausale und motivationsmäßige Relevanzenzusammenhänge sind dabei in folgendem Sinn als äquivalent zu betrachten: "der ausgezeichnete Entwurf ist motivationsmäßig für die Planung der einzelnen Schritte relevant. Jedoch sind die einzelnen Schritte, die zu tun sind, 'kausal relevant', damit das gewünschte Ergebnis zustande kommt" (S.82)

- 1.2) Dem ausgezeichneten Entwurf liegen die sog. Weil-Motive zugrunde: Meine Schlangenfurcht zB motiviert mich, "den Gegenstand, vorausgesetzt, daß er eine Schlange ist, als gefährlich zu betrachten" und "seine Entfernung mit einem Maximum an Sicherheit anzustreben". (S.84)

- 2) Das Wissen, welcher Schritt für den anderen wichtig ist, ist zum großen Teil erworbenes, dh erlerntes Wissen. Auch die Weil-Motive (zB Schlangenfurcht) gehen zum großen Teil auf frühere Erfahrungen zurück.
- 3) Es gibt keine isolierten M.R.
Um-zu-Motive werden in Form von Handlungsplänen miteinander verkettet. Weil-Motive sind in Form 'komplexer Einstellungen' organisiert.
- 4) Häufig wird nur die Wahl des ausgezeichneten Entwurfs als nicht auferlegt, als selbst gewählt empfunden, die Um-zu-Motive dagegen, die sich aus dem ausgezeichneten Entwurf

ergeben, erscheinen als außerlegt.

Tatsächlich geschieht jedoch auch die Wahl des ausgezeichneten Entwurfes nie völlig frei; sie bleibt stets abhängig von dem zum Zeitpunkt des Entwurfes verfügbaren auslegungsrelevanten Wissen sowie den vorherrschenden Weil-Motiven. Andererseits besteht bei der Verkettung der Um-zu-Motive fast immer ein gewisser Spielraum mögl. Alternativen.

2.21.4 Grundmerkmale des habituellen Wissensbesitzes.

2.21.41 Heterogenität.

Der habituelle Wissensbesitz hat seine Geschichte, "die man als die Sedimentierung früherer Erfahrungen interpretieren kann".(S.112) Vor allem die eigenartige Heterogenität des zuhandenen Wissensvorrates kann nur verstanden werden, wenn man seine Geschichte, seine Genese, analysiert. Dieser Analyse widmet A. Schütz die Kapitel IV und V seiner Untersuchung. Er stößt dabei u.a. auf folgende strukturellen Gründe für die Heterogenität: Erworbene und sedimentierte Wissensselemente besitzen verschiedene Gewißheitsgrade; sie werden in objektiver oder reflexiver (monothet. oder polythet.) Einstellung gewonnen; sie werden als zugehörig zu verschiedenen grundlegenden Sinneinheiten sedimentiert; sie werden in einer bestimmten zeitl. Aufeinanderfolge erworben und sedimentiert; es treten Störungen im Sedimentierungsprozeß auf.

2.21.42 Genügende Vertrautheit.

- 1) Beispiel: Nehmen wir an, "daß ich als Kind mit einer Schlange ein Abenteuer zu bestehen hatte, und man mir erzählte, wie gefährlich einige dieser Geschöpfe sein können. Zu dieser Zeit wurden für mich die typische Gestalt, die Farbe und das Verhalten einer Schlange thematisch relevant. Dinge die mir bisher nicht nur irrelevant, sondern auch unbekannt waren. Ich lernte, eines neuen Problems

gewahr zu werden; und ich lernte auch, es auf typische Weise zu lösen, indem ich ausweiche, weglaufe, oder die Schlange mit einem Stock schlage." (S.89)

2) Kommentar zum Beispiel:

- Alle Formen von Relevanzen, einschließlich der Weilmotive sind großteils erworbenes Wissen. Von meiner Erziehung und Erfahrung hängt es ab, ob meine Einstellung der Furcht gegenüber Schlangen zB die Form hat "Alle Schlangen sind gefährlich und man muß sie meiden" (S.89) oder aber "Einige Schlangen sind gefährlich und man muß sich vergewissern, welche Art gefährlich ist und die dann meiden" (S.89).
- "Solange die früheren themat. Relevanzen nicht wieder auftauchen, bleibt der habituelle Wissensbesitz unbe-
wußt, er wird aber sofort aktualisiert, wenn die 'gleiche' Situation oder eine typisch ähnliche ... wiederkehrt. Genau dieses Wissen aber läßt mich denken, daß ich mit dem, das so aussieht wie eine Schlange und was sich typ. so verhält, vertraut bin".
(S.90)
- Es ist vollkommen unmöglich, mit einem Erfahrungsgegenstand "durch und durch vertraut zu sein, weil nämlich jeder vertraute Gegenstand einen offenen Horizont bisher unbekannter und fremder (unvertrauter) Implikationen und Aspekte mit sich führt, welche nur im weiteren Verlauf der Erfahrung, welche aber selbst wieder neue, offene Horizonte bereithält, entdeckt werden können". (S.94) Vertrautheit besagt also immer nur genügende Vertrautheit. Unser habituellder Wissensbesitz behält stets den Charakter eines bis auf weiteres genügenden Wissens.

3) Ergänzung: Zum habituellen Wissensbesitz gehört auch das existentielle Wissen und das Routinewissen, die beide nicht einfach unter dem Begriff der Vertrautheit zu subsumieren sind (Siehe dazu die Erläuterungen zum Begriff

der Vertrautheit in Pkt.2.23.3). Auch die Organisation des Wissens in Relevanzsystemen selbst gehört zum habituellen Wissensbesitz.

2.22 Beschäftigung mit einem Thema: Störungen und Wiederaufnahme.

Die jeweilige Interessessituation und das darin thematisch Relevante bestimmt, "wie weit wir in die inneren und äußeren Horizonte des Themas eindringen müssen, und den Grad, bis zu dem das auslegungsmäßig relevante Material in Erwägung gezogen werden muß". (S.143) Dieser Prozeß kann ungehindert zu einer Lösung führen; es können aber auch Störungen verschiedenster Art auftreten. A. Schütz untersucht drei Fälle solcher Störungen:

- 1.Das Thema wird endgültig aufgegeben, "ohne daß eine Lösung des betreffenden Problems erreicht wurde". (S.165)
- 2.Die Beschäftigung mit dem Thema wird nur unterbrochen, dh die Absicht, sich weiter mit dem Thema zu beschäftigen, bleibt bestehen.
- 3.Die - vorläufig genügende - Lösung des Problems ist erreicht worden. Später stellt sich jedoch heraus, "daß die Lösung des Problems, die Auslegung des Themas, noch ganz unvollständig war". (S.165) Die Beschäftigung mit dem Thema muß wieder aufgenommen werden.

2.22.1 Die Beschäftigung mit dem Thema wird endgültig aufgegeben.

2.22.11 Das Thema 'verschwindet'.

- 1) "Einer der Hauptfälle für das vollständige Verschwinden des Themas liegt dann vor, wenn wir von einer Ebene der Wirklichkeit oder einer Sinnregion zur anderen überspringen". (S.144) Der Übergang von einer Ebene (Region) zur anderen wird als 'Sprung' oder 'Schock' erlebt. Solche Wirklichkeitsebenen sind zB die Alltagswelt, die Welt der Träume, der verschiedenen Spiele, der wissenschaftlichen Forschung, usw.

- 2) "Während wir in einer dieser Welten leben ...leben wir auch in den verschiedenen ihr eigentümlichen Relevanzsystemen". (S.145)

Dazu ein Beispiel: "Das Thema eines Traumes ist, solange der Traum dauert, von vitalem Interesse. Es schafft die Agonie des Alpdrucks, weil wir das in ihm erworbene Problem nicht lösen können. Es verliert seine thematische Relevanz durch die Erfahrung des Schockes, wenn diese Wirklichkeitsebene verlassen wird - eine Erfahrung, die wir 'Aufwachen' nennen. Wenn wir voll erwacht sind, können wir natürlich an diese vergangene themat. Relevanz als 'den Traum, den ich letzte Nacht hatte' denken. Wenn wir dies aber tun, dann halten wir nicht länger die Erfahrung der themat. Relevanz während des Traumes im Griff. Wir träumen dann nicht mehr, sondern denken nur noch an Erfahrungen, die einer anderen Wirklichkeitsebene eigentümlich sind, obwohl wir dies jetzt in den Relevanzsystemen tun, die der neuen Ebene, zu der wir übergesprungen sind, angehören". (S.145)

Wenn ein Thema "in eine andere Wirklichkeitsebene fällt" (S.147), spricht A. Schütz von 'symbolischer Bedeutung'; es muß im übertragenen Sinn verstanden werden, dh in seinem Verweis auf einen anderen Wirklichkeitsbereich.

- 3) Der Wechsel der Wirklichkeitsebenen kann ein auferlegter oder ein 'wesentlicher' (dh selbst gewählter) sein. "Aus dem Traum zu erwachen, wurde mir auferlegt. Andererseits gehört es **w e s e n t l i c h** zu meinem Lebensplan, die mit meiner Wirkwelt verbundenen Pflichten zugunsten der Mußestunden zurückzustellen, für eine Weile mich in die fiktive Welt eines Romans zu versenken, jedoch, wann immer es mir gefällt, das Buch zuzuklappen und in die Wirklichkeit meiner täglichen Lebenswelt zurückzukehren". (S.148-49)

2.22.12 Das Thema wird irrelevant.

Das ursprünglich thematisch Relevante wird fallen gelassen, weil es inzwischen seine Bedeutung verloren hat:

"Ein Schachspieler zB muß seine vorbedachten Verhaltensweisen mit jedem Zug seines Partners neu in Einklang bringen ... Der Geschäftsmann muß sein Geschäftsgebaren im Einklang mit dem Verhalten der Konkurrenz, Kunden und so weiter ausrichten" (S.155).

2.22.2 Die Beschäftigung mit dem Thema wird zeitweise unterbrochen.

2.22.2¹ Die Unterbrechung kann auferlegt oder freiwillig sein.

Unterbrechungen werden auferlegt durch unsere eigene Natur (zB "Ermüdung") oder durch die Natur der Dinge (zB "Warten müssen"); wir können jedoch die Beschäftigung mit einem Thema auch freiwillig unterbrechen.

Was geschieht während der - freiwilligen oder auferlegten - Unterbrechung mit dem Thema? Es wird in Klammer gesetzt, bleibt latent im Hintergrund.

Dazu ein Beispiel: Angenommen, ich lese in meiner Freizeit einen Roman und werde damit nicht auf einmal fertig. Ich muß unterbrechen und kann erst am nächsten Abend weiterlesen. Während des Tages muß ich arbeiten und auf die Lektüre verzichten. "Sie paßt nicht in meinen Arbeitsplan. Und während ich arbeite, ist sie neutralisiert, in Klammer gesetzt, inaktiv, latent, aber trotzdem noch im Griff. Kurz, sie ist ein Thema, das zu einem Plansystem gehört, zu einem anderen Lebensbereich".

(S.157) Wenn ich mich in meiner Freizeit am Abend wieder "mit der Lektüre des Buches beschäftige, lasse ich natürlich dieThemen meines Arbeitsplanes draußen". (S.157)

2.22.2²

Freiwillige Unterbrechungen gründen in einem übergeordneten Plansystem von Motivationsrelevanzen, das die Aktualisierung von Teilplänen regelt. Auch übergeordnete Plansysteme sind jedoch nicht einfach frei gewählt, sondern zum Teil abhängig von der ontolog. Weltstruktur, die bestimmte Unterbrechungen und Abfolgen vorzeichnet.

2.22.23 Unser Bewußtsein besitzt eine kontrapunktische Struktur.

Wir sind befähigt, "wie der Hörer eines polyphonen Musikstückes, zwei im gleichen Fluß verlaufende unabhängige Themen gleichzeitig zu verfolgen, eines ins Zentrum und das andere an den Rand zu setzen oder umgekehrt". (S.163) "Das Thema einer Tätigkeit ist wechselweise der Horizont der anderen". (S.39) Die ausgeklammerten Themen sind mitgegenwärtig.

Bezogen auf unsere Persönlichkeit bedeutet dies, "daß wir unsere Persönlichkeit auf jeweils verschiedenem Niveau ins Spiel bringen" (S.38). "Wenn auch Furcht oder Glück bei einem besonderen Ereignis tiefe Schichten unserer Persönlichkeit berühren, so würden sie dennoch ganz peripher erscheinen, während wir uns den Routinegeschäften widmen. Aber das ist bloßer Schein. Furcht oder Glück, die für die tieferen Schichten unserer Persönlichkeit thematisch sind, werden niemals 'aus dem Griff gelassen'. Wir haben uns in Wirklichkeit nie von ihnen abgewandt ... Unsere Persönlichkeit ist zugleich auf verschiedenem Niveau (einem oberflächlichen und einem tiefer reichenden) betroffen ... Das ist die Ursache, weswegen das 'aktualisierte' Thema eine spezif. Tönung von dem anderen (dem teilweise verdeckten Thema) empfängt". (S.38-39)

2.22.24

Unser habituelles Wissen besitzt bleibt immer bezogen auf bestimmte Relevanzkomplexe. Die Annahme einer universellen Anwendbarkeit unseres zuhandenen Wissens ist eine Fiktion.

2.22.3 Die bereits abgeschlossene Beschäftigung mit einem Thema wird wieder aufgenommen.

2.22.31 Neue themat. Relevanzen.

Das bereits genügend Bekannte "zeigt plötzlich unbekannte und unvertraute Aspekte ... die mit dem, was man für ge-

nügend gesichert hielt, unvereinbar sind". (S.165)
Es kann auch sein, daß "der Sinnzusammenhang, in dem der Erfahrungsgegenstand genügend vertraut schien" (S.165), modifiziert wird, so daß sich neue Probleme und Fragen ergeben.

Solche Krisen können verschieden tiefgreifende Änderungen des habituellen Wissensbesitzes erforderlich machen; sie können zur Revision einzelner Sektoren, aber auch grundlegender Sinnstrukturen zwingen.

2.22.32 Neue Motivationsrelevanzen.

Neue Fragen können auch in neu auftauchende Motivationsrelevanzen gründen.

Schütz kritisiert am radikalen Pragmatismus, daß er "den M.R., die aus der organischen Notwendigkeit mit der Umwelt zurecht zu kommen, entstanden sind, eine eigenartige Monopolstellung" (S.168) zuerkennt. Auch für Schütz ist die unmittelbare Wirkwelt die ausgezeichnete Wirklichkeitsebene, jedoch nicht die einzige. Wie er in seinen Analysen zeigt, gibt es viele Systeme von M.R., "die auf anderen Ebenen unserer 'Lebenszuwendung' entspringen" (S.169), zB auf der Ebene der wissenschaftlichen Forschung.

2.22.33 Neue Auslegungsrelevanzen.

Auch Änderungen der Auslegungsrelevanzen können zu neuen Fragen führen.

Die Auslegung eines Themas geschieht durch eine Reihe geregelter Operationen: "Im Bereich der rationalen Wissenschaft kann man diese Regeln explizit machen. Ihre Gesamtheit konstituiert die Methodenlehre einer besonderen Wissenschaft. Im Bereich der Praxis sind diese Regeln die erprobten und bewährten Verfahrensweisen, um Situationen zu beherrschen, mit Dingen und Menschen umzugehen". (S.173)

Schütz kritisiert am extremen Operationalismus, daß er versucht, "alle neu auftauchenden Fragen auf die neu hinzukommenden Systeme der Auslegungsrelevanzen zu beziehen und den letzteren eine Art Monopolstellung in dem Geschehen zuzuerkennen". (S.171) M.R. und themat. R. werden von diesem Operationalismus als fraglos gegeben hingenommen.

Das Entstehen themat. Relevanzen ist nicht allein abhängig vom System der A.R.

2.22.34

Die Notwendigkeit einer Revision des habituellen Wissensbesitzes tritt immer dann auf, "wenn die neu erscheinenden thematischen, auslegungsmäßigen oder motivationsmäßigen Relevanzen mit den bis dahin fraglos gegebenen kollidieren". (S.174) Solche Kollisionen und Krisen sind aus zwei Gründen nie völlig auszuschließen:

1. weil unser habituellder Wissensbesitz stets Elemente enthält, "die in sich selbst widersprüchlich und untereinander unvereinbar sind" (S.175); diese Diskrepanzen können ausgeklammert werden und latent bleiben, solange sie "für unseren jeweiligen Zweck irrelevant und unwichtig" (S.175) sind;
2. weil die Welt, in der wir leben, bei aller Vertrautheit zugleich auch fundamental unverständlich bleibt; wir sind - paradox ausgedrückt - mit der Tatsache vertraut, "daß weite Teile der Welt uns unbekannt sind". (S.196)

2.23 Einige Grundstrukturen biograph. bestimmter Welterfahrung.

2.23.1 Ausgangspunkt und Absicht der Untersuchung von Schütz

- 1) Das Selbst befindet sich immer "in Situation" (S.208); es erfährt die Welt von einer bestimmten Position aus. (Siehe Kapitel VII meiner Arbeit, vor allem Pkt.1.22: "Die aktuelle Situation als Feld bestimmter problematischer Möglichkeiten").

- 2) Schütz reduziert bei seiner Analyse den Weltbegriff nicht auf die Wirkwelt, die natürliche Umwelt des Menschen, sondern bezieht ihn auf alle Bereiche "der intentionalen Gegenstände unserer Erfahrung" (S.210), auf alle erfahrungsmäßig gegebenen Sinnregionen.

Er beginnt seine Untersuchung jedoch mit der "Analyse der Situation des Menschen in der natürlichen Umwelt". (S.210) Zu diesem Zweck klammert er - rein methodisch - die Weltauffassung der objektivierenden Wissenschaft aus. Er versucht "so getreu wie möglich, eine Beschreibung zu geben, wie die Natur von jedem Menschenwesen naiv erfahren wird, ohne daß wir die verschiedenen Auslegungsschemen, Idealisierungen und Generalisierungen, die von der Wissenschaft und besonders von der modernen Naturwissenschaft entwickelt wurden, berücksichtigen". (S.211) Im Zusammenhang mit dem Problem der Relevanz hat A. Schütz nur diesen Teil ausarbeiten können.

Merleau-Ponty versucht etwas ähnliches (in: MERLEAU-PONTY 1966). Auch er abstrahiert von den Konstruktionen des objektivierenden Denkens und will auf methodisch kontrollierbare Weise die darunterliegenden vorobjektive Erfahrung aufdecken. Er stellt und löst das hermeneut. Problem dahingehend, daß die vorobjektive Erfahrung des Zur-Welt-seins für die Reflexion faßbar ist, aber nur indirekt faßbar, d.h. in ihrem Ausdruck, in ihren Manifestationen.

2.23.2 Ergebnis d. Untersuchung: Klärung einiger Grundstrukturen.

- 1) Erfahrung der Erdoberfläche als unbewegten Grund.

"Das natürliche Bezugssystem des Menschen, der unbewegte und unbewegbare Grund, ist die Erdoberfläche, auf der, und nur in Beziehung zu der, überhaupt Bewegung erkannt und ausgelegt werden kann". (S.211)

- 2) Erfahrung des eigenen Leibes als "hier".

Es "gäbe überhaupt keinen Raum für mich, hätte ich keinen Leib. ... Mein Leib ist sozusagen der Nullpunkt des Koordi-

natensystems, mit Hilfe dessen ich die mich umgebenden Gegenstände in rechts und links, oben und unten, vorn und hinten einteile". (S.215)

- 3) .Erfahrung der Dinge als innerhalb bzw außerhalb meiner Reichweite.

"Durch die Erfahrung meines Leibes als Hier wird die Welt in einen Sektor innerhalb meiner Reichweite und in einen anderen jenseits meiner Reichweite eingeteilt". (S.218)

- 3.1) Innerhalb meiner Reichweite, dh ohne Ortsbewegung für mich greifbar, hörbar oder sichtbar.
Außerhalb meiner Reichweite, dh durch Ortsbewegung für mich erreichbar (bzw wieder erreichbar) oder unerreichbar.

- 3.2) Von der Erreichbarkeit bzw Unerreichbarkeit der Dinge für mich hängt die Ausführbarkeit meiner Handlungsentwürfe ab. Ich muß die "objektive Raumstruktur und die situationsmäßig darin arrangierten Dinge beachten". (S.220)

- 3.3) Mein habituellder Wissensbesitz ist grosteils Ergebnis meiner Beschäftigung mit Dingen in meiner Reichweite.

- 4) Erfahrung der inneren und äußeren Zeit.

Eine fundamentale Erfahrung der inneren Zeit ist die Erfahrung des Älterwerdens; Zukunft und Vergangenheit werden als jeweils unterschiedlich ausgedehnte und gefärbte Horizonte der Gegenwart erfahren.

Eine fundamentale Erfahrung der äußeren Zeit ist die Erfahrung der vorgegebenen bzw vorkonstituierten Ordnung von Ereignisfolgen in der Natur und in der Sozialwelt.

Die Erfahrung des Wartens resultiert aus der Überschneidung von innerer und äußerer Zeit. Wir leben in der inneren und äußeren Zeit zugleich, der "Strom meiner inneren Zeit geht aber unabhängig von der Ereignisreihe in der äußeren Zeit, auf die ich warte, weiter". (S.224-25)

2.23.3 Zum Begriff des Vertrauten.

"Vertrautheit" besagt immer "für den jeweiligen Zweck genügende Vertrautheit". (S.188) Ist es nun möglich, "alle Typen des Wissens als verschiedene Grade der Vertrautheit zu interpretieren?" (S.188) - Schütz bezeichnet dies als eine "gefährliche Vereinfachung" (S.189), da es noch andere Dimensionen des zuhandenen Wissensvorrates gibt.

- 1) "Das existentielle und das Routinewissen sind Elemente unseres zuhandenen Wissensvorrates, die nicht nur mit den Begriffen der bloßen Vertrautheit erklärt werden können". (S.192)

1.1) Das existentielle Wissen.

Es umfaßt zB "unser Wissen von unserem Leib", "das Wissen, daß die Welt existiert", "das Wissen, daß wir nicht allein in der Welt sind, daß es Mitmenschen, soziale Institutionen und eine Gesellschaft gibt, usw". (S.189)

Das existentielle Wissen ist dauernd gegenwärtig; als Voraussetzung unseres bewußten Lebens ist es nicht an bestimmte Zwecke gebunden. Das bedeutet, daß es den Begriff der (für den jeweiligen Zweck) genügenden Vertrautheit sprengt.

1.2) Das Routinewissen.

Es ist mehr als typisiertes Wissen. Es ist automatisiertes Wissen, das entsteht, wenn typisierte Elemente des zuhandenen Wissensvorrates von ihren inneren und äußeren Horizonten abgeschnitten werden. Solche Wissens-elemente haben "ihren festen Platz - das bedeutet 'Routine - in der erworbenen habituellen Kette der Mittel-Zweck-Beziehungen". (S.190)

"Da sie den höchsten Grad der Vertrautheit erreicht haben, bedürfen sie keiner weiteren Auslegung und Definition ihres funktionalen Charakters mehr". (S.190)

2) Der Begriff des Vertrauten umfaßt selbst sehr heterogene Arten des Wissens.

2.1) Häufig sind wir nur mit dem 'daß' unserer Objekte vertraut, nicht jedoch mit deren wie und warum. Schütz unterscheidet im Anschluß an William James Bekanntheitswissen ('wissen daß') und Vertrautheitswissen ('wissen wie und warum').

"Wir leben in unserer Kultur umgeben von einer Welt der Maschinen und werden von sozialen und technischen Institutionen beherrscht, über die wir genügende Kenntnis besitzen, um gewünschte Wirkungen zustande zu bringen, ohne jedoch - wenn überhaupt - genau zu verstehen, wie diese Wirkungen zustande gekommen sind". (S.193)

"Wir drücken die Grenzen unserer vorherrschenden Motivationsrelevanz mit Worten aus wie: 'Wir sind nicht an den genauen Details interessiert'. Aber gerade wegen dieses mangelnden Interesses können die Details nie thematisch relevant werden. Deshalb kann auch kein System der Auslegungsrelevanz entstehen, das das im Thema liegende Problem lösen soll". (S.195)

2.2) Wir sind auch mit der Tatsache des Nichtwissens 'vertraut'. Wir sind damit 'vertraut', im Sinne des Bekanntheitswissens, "daß weite Teile der Lebenswelt uns unbekannt sind". (S.195-96)

Solches Nichtwissen kann seinen Grund darin haben,

- a) daß ich mich bisher nie dafür interessiert habe,
- b) daß ich das früher Bekannte wieder vergessen habe,
- c) daß der Gegenstand trotz allen Bemühens meiner Auslegung widersteht.

2.3) Wir sind mit unseren Objekten nicht nur positiv, sondern auch negativ vertraut: "Wir wissen nicht nur, daß 'S p ist', sondern auch daß es 'nicht-q' ist". (S.201)

3.0 III. Kritische Beurteilung.

3.1 Zur krit. Beurteilung des Forschungsansatzes der Konstitutiven Phänomenologie möchte ich auf die in Kapitel III meiner Arbeit versuchte Beurteilung des Gesamtwerkes von A. Schütz verweisen.

3.2 Die Analyse der Wissensorganisation in Relevanzsystemen hat u.a. Bedeutung für die Klärung des Zusammenhangs von Alltagsleben und Sozialforschung. Das will ich im folgenden kurz zeigen.

3.21 Übergang zu kritischer Wissensbildung.

3.21.1 Der Übergang zu kritischer Prüfung der spontanen Meinungsbildung im alltäglichen Zusammenleben impliziert einen Wechsel der Relevanzsysteme.

1) Schema

	M.R.	Th.R.	A.R.
spontane Meinungsbildung			
krit.Prüfung d.spontanen Meinungsbildung			

2) Charakterisierung einiger Grundzüge der für krit.Prüfung spezifischen Relevanzsysteme:

M.R.: Interesse an der 'Sache'; Interesse an der Beseitigung von Mißverständnissen.

Th.R.: Eigene und fremde Meinungen - als hypothetische!

A.R.: a) den Informationsstand betreffend: Beschaffung neuen dokumentar. Materials zB durch Rückfragen und genaues Beobachten.
b) die Art der Informationserfassung und -verarbeitung betreffend: Zwang zur Verbesserung der eigenen zur Erfassung und Verarbeitung dokumentar.Materials verfügbaren Kategorien und Methoden (aufgrund ständiger Konfrontation mit den Problemen richtigen Interpretierens und angemessenen Beurteilens).

3) Krit. Prüfung bleibt als eigener Relevanzzusammenhang stets eingebettet in lebenspraktische Relevanzzusammenhänge.

3.21.2 Kritische Wissensbildung kann auch einem eigenen Sozialsystem 'Wissenschaft' übertragen werden.

- 1) Dadurch wird unter anderem eine Ausweitung des Objektbereichs krit. Wissensbildung und die Entwicklung leistungsfähigerer Verfahren ermöglicht.
- 2) Das Problem des Zusammenhangs von Alltagswelt und Sozialforschung stellt sich in mehrfacher Hinsicht: zB im Hinblick auf das 'Objekt' der Sozialforschung: die Sozialwelt; und im Hinblick auf die Verwertung der Forschungsergebnisse (aufgrund der Einbettung der Sozialforschung in die Sozialwelt).

a) Das 'Objekt' der Sozialforschung.

Die Relevanzzusammenhänge des Sozialwissenschaftlers sind nicht dieselben wie die seines Untersuchungsgegenstandes.

Die verstehende Sozialwissenschaft thematisiert - im Unterschied zur naiv reduktionistischen - diese Problematik; sie untersucht alltagsweltliche und wissenschaftliche Relevanzzusammenhänge und vor allem das Verhältnis beider zueinander. Die naiv reduktionist. Sozialwissenschaft dagegen projiziert eigene Relevanzzusammenhänge in die empir. Sozialwelt ohne diesen Vorgang kontrollieren zu können. (Siehe "Begriffs- und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften", in: A. SCHÜTZ 1971 a)

b) Verwertungsproblematik.

Auch das Sozialsystem 'Wissenschaft' bleibt eingebettet in - durch unmittelbarer praktisch orientierte Relevanzzusammenhänge konstituierte - Sozialsysteme (zB in Form von Auftragsforschung).

3.22 Rückübersetzung sozialwissenschaftl. Wissens in die Alltagswelt durch Bildungsprozesse.

Eine solche Rückübersetzung kann im Hinblick auf verschiedenste Zwecke und alltagsweltliche Erfordernisse geschehen.

Ich werde in den beiden folgenden Kapiteln VII und VIII meiner Arbeit eine solche Rückübersetzung in Angriff nehmen: eine Rückübersetzung zum Zweck der Verbesserung der wissensmäßigen Ausrüstung - speziell des Systems der Auslegungsrelevanzen - für demokrat. (dh sachgerechte und mitverantwortliche) Beteiligung a) am alltäglichen Zusammenleben und b) an formell organisierter Interaktion.

Ich werde in einem 1. Schritt (Kapitel VII) zu klären versuchen, was eine Verbesserung der wissensmäßigen Ausrüstung für den von mir intendierten Zweck im einzelnen bedeutet.

Im 2. Schritt (Kapitel VIII) werde ich dann den Vorgang der didaktischen Vermittlung näher untersuchen.

KAPITEL VII: WISSENSMÄSSIGE VORAUSSETZUNGEN DEMOKRATISCHER
BETEILIGUNG
aus mehreren Forschungsperspektiven.

In diesem Kapitel beabsichtige ich die Untersuchung der wissensmäßigen Voraussetzungen für demokratische Beteiligung (1. am alltäglichen Zusammenleben und 2. in formell organisierten Interaktionssystemen) aus der Sicht verschiedener - in den vorangegangenen Kapiteln dargestellter - Forschungsansätze.

Dieses Unternehmen läßt sich auch charakterisieren als reversible, auf einen perspektivisch gedachten Forschungsprozeß rückbezogene Erarbeitung einer "Lernstruktur" (im Sinne von R.M. GAGNÉ 1969, S.143ff).

1.0 Wissenschaftliche Erhellung des alltäglichen Zusammenlebens

- aus der Forschungsperspektive von Hirsch, von Searle, von Ricoeur, von Schütz, von Krappmann (bzw. Wilson) und von Luhmann.
- Im Hinblick auf wissensmäßige Voraussetzungen demokratischer (= sachgerechter und mitverantwortlicher) Beteiligung.

1.1 Alltägliches Zusammenleben als Gespräch (im weiten Sinn).

1.11 Unter Gespräch im weiteren Sinn verstehe ich Interaktion durch sprachliche Äußerungen und deren Verstehen, sowie durch Handlungsäußerungen und deren Verstehen.

1.12 Im Anschluß an Searle und Hirsch begreife ich sprachliche Äußerungen als intentionale Akte.

1) Searle untersucht elementare sprachliche Äußerungen unter dem Titel "Sprechakte" (siehe Kapitel II meiner Arbeit).

a) Er unterscheidet drei Aspekte derselben Äußerungshandlung:

- Äußerung von Wörtern, Sätzen ... (ohne Bezug auf ihren Sinn): Vollzug von Äußerungsakten.
- Hinweisender und zuschreibender Gebrauch von Ausdrücken: Vollzug propositionaler Akte.
- Verwendung der Äußerung als Frage, Befehl, Behauptung ...: Vollzug illokutionärer Akte.

b) Der sinnhafte Vollzug von Sprechakten ist zugleich intentional und konventionell bestimmt.

c) Aus a) und b) wird deutlich, daß die Sinnkonstitution auf der elementaren Ebene der Sprechakte bereits mehrdimensional geschieht: a) auf der propositionalen und illokutionären Ebene; b) sowohl intentional als auch konventionell bestimmt.

- d) Sprechakte sind mehrdimensionale und doch ganzheitliche Sinngebilde. Was als sinnhafte Verwendung eines sprachlichen Ausdrucks zulässig ist, läßt sich nicht unabhängig von dessen Funktion innerhalb des Sinnganzen einzelner Sprechakte bestimmen (siehe Searles Kritik sprachanalytischer Fehlschlüsse, in: J.R. SEARLE 1971)
- 2) Hirsch untersucht komplexe sprachliche Äußerungen (Texte) und deren Verständnis - siehe Kapitel II meiner Arbeit; die für unseren Zusammenhang wichtigsten Gedanken daraus sind:
- a) Die zeitliche Abfolge bei der Konstitution komplexer sprachlicher Äußerungen erfordert eine antizipierende Vorstellung vom Sinn des Ganzen; diese nennt Hirsch "wahres Genre" der Äußerung.
 - b) Das wahre Genre determiniert den Stellenwert und die Betonung der Sinnelemente einer komplexen Äußerung; es ist die wesentliche Kontextkomponente.
 - c) Das vom Autor jeweils intendierte wahre Genre muß, soll es mitteilbar sein, immer an Sinntypen des üblichen Sprachgebrauches anknüpfen; das schließt die Variabilität individueller Äußerungen nicht aus, und zwar aus folgenden drei strukturellen Gründen: 1) Der Autor kann aus einer Vielzahl üblicher Genre-Konzepte auswählen. 2) Jedes Genre-Konzept läßt einen mehr oder weniger breiten Spielraum möglicher "Erfüllungen" (dh möglicher Verwirklichungen der intendierten Absicht). 3) Der Autor kann durch metaphorische Verwendung üblicher Genre-Konzepte neue Genre-Konzepte erzeugen.
 - d) Richtiges Interpretieren muß sinnhafte Äußerungen von ihrem intendierten Gesamtsinn, dem wahren Genre her, rekonstruieren.
 - e) Angemessenes Beurteilen bezieht sich auf die Bedeutung des intendierten Sinnes in bezug auf alles mögliche andere. Es setzt damit richtiges Interpretieren stets voraus.

- 2.1) Hirsch versteht seine Untersuchung "als Beitrag zur allgemeinen hermeneutischen Theorie mit besonderer Berücksichtigung des Problems der letztlich zuverlässigen Richtigkeit von Textauslegungen". (E.D. HIRSCH 1972, S.8). Ricoeur versteht seine Untersuchung ebenfalls als Beitrag zur allgemeinen hermeneutischen Theorie, jedoch im Hinblick auf strukturelle Unterschiede zwischen gesprochener und schriftlich notierter Rede. Hirsch und Ricoeur interessieren sich also für verschiedene Fragestellungen. Auf dem Hintergrund der Fragestellung von Hirsch spielen Unterschiede zwischen gesprochener und schriftlich notierter Rede keine wesentliche Rolle. Seine Ergebnisse gelten prinzipiell für beide Arten von Rede. Der Unterschied erscheint nur als ein praktischer: um sich nämlich komplexe Äußerungen ab einer gewissen Länge merken zu können, ist es nötig, sie schriftlich (oder sonstwie, z.B. auf Tonband) zu notieren.
- 1.13 Im Anschluß an Ricoeur und Schütz begreife ich Handlungsäußerungen als intentionale Akte.
- 1) Ricoeur zeigt, daß man bei Handlungsäußerungen genauso wie bei sprachlichen Äußerungen unterscheiden kann zwischen dem empirischen Ablauf einerseits und dem propositionalen und illokutionären Sinngehalt der Äußerung andererseits.
 - 2) Schütz untersucht die Konstitution komplexer Handlungsäußerungen: Wie werden Teilhandlungen zu einer Gesamthandlung verbunden? Welche Rolle spielen dabei Motive und verfügbares Wissen? - Siehe Kapitel III meiner Arbeit; die für unseren Zusammenhang wichtigsten Gedanken daraus sind:
 - a) Die Spannweite des jeweiligen Handlungsentwurfes schmiedet Teilhandlungen zur Einheit einer Gesamthandlung zusammen. Zunächst weiß nur der Handelnde um die Spannweite seines Handlungsentwurfes. Richtiges Verste-

hen muß den Sinn der Teilhandlungen vom zugehörigen Entwurf der Gesamthandlung her rekonstruieren.

- b) Genaugenommen wird nicht zukünftiges Handeln, sondern das zukünftige Ergebnis des Handelns entworfen, und zwar in der zeitlichen Perspektive des *modo futuri exacti*. Daraus resultieren zwei Folgerungen: 1. Die Handlungsentwürfe sind abhängig vom verfügbaren Wissen des Handelnden zum Zeitpunkt des Entwurfes; 2. der im ablaufenden Handeln lebende Handelnde hat nur das Um-zu-Motiv, das heißt den entworfenen Zustand, der durch das Handeln erreicht werden soll, im Blick.
- c) Das Alltagshandeln ist bestenfalls partiell rational. Das verfügbare Wissen ist voller Lücken, Pausen, Unterbrechungen. Vorurteile überkreuzen sich mit wohlbegründeten Überzeugungen usw.
- d) Beim Entwurf ausführbarer Handlungen orientiert sich der Handelnde 1. an Erfahrungen, Meinungen, Annahmen über Sozialwelt und Natur, die sich bisher bewährt haben und bis auf weiteres fraglos und selbstverständlich hingenommen werden; 2. an Erfahrungen, die der Handelnde zum Zeitpunkt des Handlungsentwurfes von der eigenen biographisch bestimmten Situation hat.

1.14 Im Anschluß an Wilson bzw. Krappmann begreife ich dokumentarische Interpretation als konstitutiven Bestandteil von Interaktion.

- 1) Krappmann unterscheidet vier Grundfähigkeiten, die das Individuum zu erfolgreicher Interaktionsbeteiligung und Identitätsbehauptung benötigt. Die Fähigkeit zu subjektiver Interpretation ist insofern zentral als sie konstitutiver Bestandteil jeder der vier Grundfähigkeiten ist.
- 2) Ich habe den Begriff der subjektiven Interpretation bei Krappmann aus der Forschungsperspektive von Hirsch und Ricoeur näher zu bestimmen versucht (siehe Kapitel V meiner Arbeit) und dabei folgende Übersetzungsvorschläge zugrunde gelegt:

- a) Der Ausdruck "die Fähigkeit, hinzuhören" bedeutet in der Sprache von Hirsch "die Fähigkeit, den von den Interaktionspartnern intendierten Sinn ihrer Äußerungen richtig zu interpretieren".
 - b) Der Ausdruck "die Fähigkeit, sich sozialen Normen gegenüber reflektierend und interpretierend zu verhalten" bedeutet in der Sprache von Ricoeur "die Fähigkeit, durch soziale Notation konstituierte Handlungstexte kritisch zu lesen".
 - c) Der Ausdruck "die Fähigkeit zur interpretativen Integration ..." bedeutet in der Sprache von Hirsch "die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung diskrepanter Erwartungen und Bedürfnisse in bezug auf die eigene Ich-Identität".
- 3) Ich werde nun die in a) und c) genannten Fähigkeiten im Hinblick auf das Problem der wissensmäßigen Voraussetzungen demokratischer Beteiligung am alltäglichen Zusammenleben weiteruntersuchen. Dabei wird sich auch zeigen, daß und wie krit. Fremdverstehen und krit. Selbstverstehen einander implizieren.
- Im Anschluß daran, im zweiten Teil dieses Kapitels, werde ich einen Spezialfall der in b) genannten Fähigkeit, nämlich die Fähigkeit zu kritischer Distanz formellen Normen gegenüber, thematisieren.

1.2 Das Problem des Fremdverstehens.

1.21 Empathie - richtiges Interpretieren - operative Relevanzsysteme.

1.21.1 Empathie habe ich in Anschluß an Hirsch näher bestimmt als die Fähigkeit, den vom Interaktionspartner intendierten Sinn seiner Äußerungen richtig zu interpretieren.

- 1.21.2 Die Analysen von Schütz zeigen, a) daß der Vorgang der dokumentarischen Interpretation durch operative Relevanzsysteme geregelt wird (siehe Kapitel VI meiner Arbeit), und b) daß beim dokumentarischen Interpretieren aktueller sinnhafter Äußerungen mehrere Typen von Sinneinheiten berücksichtigt werden müssen (siehe folgende Ausführungen).
- 1.22 Die aktuelle Situation als Feld bestimmter problematischer Möglichkeiten.
- 1.22.1 Die Definition der aktuellen Situation als Feld bestimmter problematischer Möglichkeiten geschieht mit Hilfe operativer Relevanzsysteme.
- 1) Im Folgenden sollen nicht die operativen Relevanzsysteme selbst thematisiert werden (wie in Kapitel VI meiner Arbeit), sondern die als Sinnzusammenhang, als Feld problematischer Möglichkeiten erfahrene aktuelle Situation.
 - 2) Die Definition der aktuellen Situation geschieht vorgängig zu allem theoretischen Denken: der Mensch sieht sich in einer biographisch bestimmten Situation durch seine Absichten jederzeit in ein Feld bestimmter problematischer Alternativen gestellt.
- 1.22.2 Die Definition der aktuellen Situation geschieht mit Hilfe zweier Gruppen von Erfahrungen.
- Schütz analysiert die Definition der aktuellen Situation um zu zeigen, daß alle Handlungsentwürfe, die ausführbar sein sollen, auf ihr basieren.
- 1) Gruppe A: Die Erfahrungen der Person x, ihre Meinungen und Annahmen über Sozialwelt und Natur, die sich bisher bewährt haben und bis auf weiteres fraglos und selbstverständlich hingenommen werden.
 - 2) Gruppe B: Die Erfahrungen, die die Person x zum Zeitpunkt ihres Handlungsentwurfes von ihrer eigenen biographisch

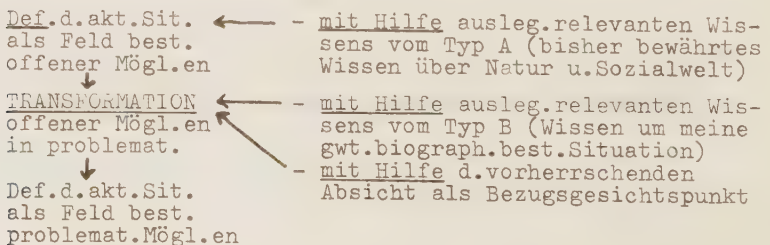
bestimmten Situation hat. Dazu gehört nicht nur die Erfahrung der eigenen räumlich-zeitlichen und sozialen Position und die Erfahrung, über bestimmte Elemente der Situation verfügen bzw nicht verfügen zu können, sondern auch die Erfahrung, daß ich mich immer nur mit einigen Aspekten der Situation beschäftigen kann; mit welchen, das wird weitgehend durch meine jeweils vorherrschenden Absichten bestimmt.

Soziale Position - das heißt: Position in sozialen Wirkungsbeziehungen. (Siehe dazu und zum Folgenden die Darstellung zweier Untersuchungen von Alfred Schütz in Kapitel III meiner Arbeit.)

1.22.3 Die Definition der aktuellen Situation geschieht durch Transformation offener Möglichkeiten in problematische.

- 1) Die durch meine eigene biographische Situation bestimmte "Auswahl der für die vorliegende Absicht relevanten Elemente aus der vorgegebenen Gesamtheit der selbstverständlich hingenommenen Welt führt zu einer entscheidend neuen Erfahrung: zur Erfahrung des Zweifels und des Fragens ..." ('Das Wählen zwischen Handlungsentwürfen', in: A. SCHÜTZ 1971 a, S.89). Ist es das Merkmal m oder n oder ... von S, das ich beachten muß? Angenommen, diese Merkmale gelten in der Alltagserfahrung fraglos und selbstverständlich als zugehörig zu S - bezogen auf eine bestimmte Absicht werden diese Merkmale für mich wieder fraglich, d.h. problematisch: ist das Merkmal m oder n oder ... relevant für meine Absicht?

2) Schematische Darstellung



1.22.4 Definition der aktuellen Situation ist ein dynamischer Vorgang auf drei verschieden umfassenden Sinnebenen.

- 1) Die jeweils vorherrschende Absicht: sie ist in sich selbst vielschichtig (jedenfalls im Alltagsleben).
Die Ausdrücke "Handlungsabsicht", "Intentionaler Handlungsentwurf" und "letztes Um-zu-Motiv der Handlung" bedeuten in der Terminologie von Schütz in etwa das gleiche.

Die vorherrschende Absicht ist als intentionaler Entwurf abhängig a) von impliziten, mehr oder weniger komplexen Weil-Motiven und b) vom verfügbaren Wissen.

Sie ist 1. nur teilweise frei gewählt ("auferlegte" und "wesentliche Relevanzen"), 2. nur teilweise rational ("das Alltagswissen ist voller Brüche, Lücken ..."), 3. nur teilweise konsistent ("Berücksichtigung verschiedener, z.T. diskrepanter Weil-Motive"), 4. nicht feststehend ("Wechsel der jeweils vorherrschenden Absicht"), 5. nicht eindeutig ("Offenheit der Typisierungen"), 6. nicht eindimensional ("Inhalts- und Beziehungsebene").

- 2) Zusammenspiel verschiedener Absichten in der aktuellen Situation: Die vorherrschende Absicht zum Zeitpunkt t_1 braucht nicht die vorherrschende Absicht zu einem anderen Zeitpunkt $t_2, t_3 \dots$ zu sein. Die aktuelle Situation als Feld problematischer Möglichkeiten ist einem ständigen Wandel unterworfen.
- 3) Einbettung der aktuellen Situation in die gegenwärtige Lebenssituation: Die aktuelle Situation als heterogenes (z.T. diskrepantes), ständigem Wandel unterworfenen Feld problematischer Möglichkeiten ist selbst wieder eingebettet in die gegenwärtige Lebenssituation als umfassendstes Feld problematischer Möglichkeiten. In diesem übergeordneten Zusammenhang erhält die Beteiligung in der aktuellen Situation S_1 ihren Stellenwert und ihr Gewicht und wird in ihrem Verhältnis zur Beteiligung in anderen Situationen $S_2, S_3 \dots$ zum Problem.

1.22.5 Die Definition der aktuellen Situation ist z.T. auferlegt, zum Teil selbst gewählt. Die vorherrschende Absicht (als Um-zu-Motiv einer Äußerung) ebenso wie die thematischen und auslegungsmäßigen Relevanzzusammenhänge sind z.T. auferlegt, z.T. frei gewählt. (Siehe Kapitel VI meiner Arbeit).

1.22.6 Die Situationsdefinition als Feld bestimmter problematischer Möglichkeiten bedeutet zugleich Selbstdefinition.

"Situationsdefinition" (im Sinn von Definition der aktuellen Situation und der gegenwärtigen Lebenssituation) bedeutet immer "Situationsdefinition durch eine bestimmte Person". Es ist jeweils eine bestimmte Person, die die Situation vom eigenen Standort aus und mit Hilfe eigener Relevanzsysteme als dynamisches Feld bestimmter problematischer Möglichkeiten definiert - und sich damit implizit selbst definiert.

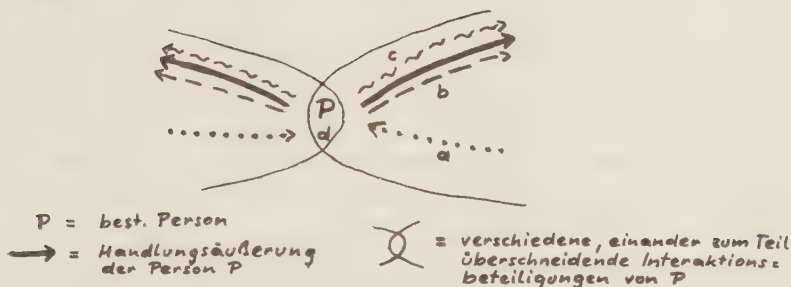
1.23 Das "Objekt" des Fremdverstehens.

1.23.1 Modifikation des Modells symbolischer Interaktion.

1.23.11 Modell I (Siehe Kap.V Pkt.3.21-4) im Anschluß an *Krappmann*)

1.23.11.1 Verschiedene Sinn Ganzheiten als "Objekte" des Fremdverstehens:

Schema

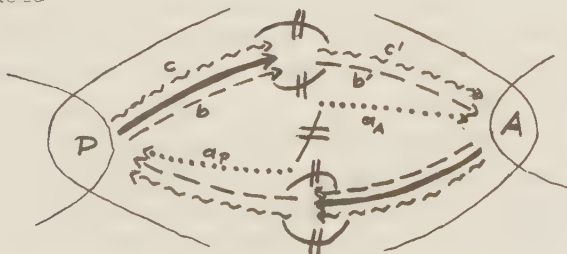


Erläuterung:

- Erfahrung der Situation S_1 durch Person P.
- Erfahrung des eigenen Handelns in Situation S_1 innerhalb des intendierten Sinnentwurfes E_1 .
- Erfahrung der eigenen Person in ihrem sinnhaften Handeln in Situation S_1 .
- Erfahrung der eigenen Person 1) in ihren verschiedenen sinnhaften Handlungen in Situation S_1 ; 2) in ihren sinnhaften Handlungen in verschiedenen Situationen $S_1, S_2 \dots$

1.23.11.2 Kritische Stellen für "Miß-Verstehen":

Schema



1.23.12 Kritische Beurteilung des Modells I

1.23.12.1 Es fehlt eine sorgfältige phänomenolog. Analyse des "Objekts".

Die Untergliederung des "Objekts" in verschiedene Sinn Ganzheiten geschieht mehr oder weniger intuitiv.

Unklar bleiben auf diese Weise 1. das Zusammenwirken von Kognition und Motivation bei der Konstitution von Sinn Ganzheiten, sowie 2. der Zusammenhang der verschiedenen Sinn Ganzheiten (Handlungssinn, Situationsdefinition, Selbstdefinition) untereinander.

Die Gefahr einer bloß plausiblen, nicht durch sorgfältige phänomenologische Analyse des "Objektes" ausgewiesenen begrifflichen Unterscheidung liegt unter anderem darin, daß auch die nachträglich hergestellten Zusammenhänge nur theoretische - bezogen auf das "Objekt" mehr oder weniger beliebige - Konstruktionen sind, deren begriffliche Bausteine von vornherein das "Objekt" verzerren.

1.23.12.2 Eine sorgfältige phänomenologische Analyse des "Objekts" des Fremdverstehens findet man bei Schütz.

Zum Problem des Zusammenwirkens von Kognition und Motivation siehe Pkt.1.22 und Kapitel VI meiner Arbeit. Zum Problem des Zusammenhangs verschiedener Sinn Ganzheiten siehe ebenfalls Pkt.1.22.

1.23.13 Modell II (im Anschluß an A. Schütz)

Ich betrachte Modell II als phänomenologisch ausgewiesene Modifikation des Modells I.

1.23.13.1 Verschiedene Sinn Ganzheiten als "Objekte" des Fremdverstehens (siehe Pkt.1.22):

- a) Einzelne Äußerungen stehen im Sinnzusammenhang des zugehörigen intentionalen Entwurfs der Person P.

- b) Der intentionale Entwurf steht im Sinnzusammenhang der Definition 'der aktuellen Situation als komplexes Feld problematischer Möglichkeiten' durch Person P.
- c) Die Definition der aktuellen Situation steht im Sinnzusammenhang der Definition 'der gegenwärtigen Lebenssituation als umfassendes Feld problematischer Möglichkeiten' durch Person P.
- d) Situationsdefinition durch Person P bedeutet zugleich Selbstdefinition der Person P.

1.23.13.2 Kritische Stellen für "Miß-Verstehen".

- 1) Die spontanen Vorverständnisse unterscheiden sich voneinander. Jeder definiert die Situation von der eigenen Position aus und mit Hilfe der eigenen Relevanzsysteme auf eine für ihn spezifische Weise als Feld bestimmter problematischer Möglichkeiten.
Wenn nun einer die Äußerungen des anderen sofort im Rahmen des eigenen Vorverständnisses "versteht", so mißversteht er sie, d.h. er interpretiert sie nicht in den zugehörigen Sinnzusammenhängen des Interaktionspartners.
- 2) Der gute Wille, genau hinzuhören, allein reicht nicht, solange das "Genau Hinhören" noch im Rahmen des eigenen spontanen Vorverständnisses geschieht. Das Problem ist der sogenannte hermeneutische Zirkel. Das "Genau Hinhören" muß ein Hinhören sein, nicht auf einzelne Äußerungen für sich, sondern auf die Sinnzusammenhänge, in denen der Interaktionspartner selbst seine Äußerungen versteht.

Das Problem des hermeneutischen Zirkels ergibt sich aus der Tatsache, daß einzelne Äußerungen in ihrem Sinn keine feste Gegebenheit sind, sondern durch ein bestimmtes Vorverständnis in ihrem Sinn erst festgelegt werden. (Siehe Kapitel II meiner Arbeit)

Das Zurückstellen des eigenen Vorverständnisses, um die Äußerungen des Interaktionspartners in den von ihm intendierten Sinnzusammenhängen zu verstehen, ist nur

ein Moment. Das andere Moment ist das der Beurteilung des "richtig Verstandenen" in seiner Bedeutung für anderes, z.B. für die eigenen Absichten. (Siehe ebenfalls Kapitel II meiner Arbeit).

- 3) Das Problem des hermeneutischen Zirkels stellt sich auf drei Ebenen des Vorverständnisses (Siehe Pkt.1.22)
 - (1) Vorverständnis der einzelnen Äußerung: dazugehöriger intentionaler Entwurf.
 - (2) Vorverständnis des intentionalen Entwurfes: die aktuelle Situation als komplexes Feld problematischer Möglichkeiten.
 - (3) Vorverständnis der aktuellen Situation: die gegenwärtige Lebenssituation als umfassendes Feld problematischer Möglichkeiten.

Zusätzliche Probleme ergeben sich daraus, daß a) die drei Ebenen des Vorverständnisses nicht getrennt voneinander existieren [Vorverständnis (1) ist eingebettet in Vorverständnis (2), und Vorverständnis (2) ist eingebettet in Vorverständnis (3); wobei diese "Einbettung" keine starre Größe ist, sondern ein konfliktgeladener Vorgang der sinnhaften Integration zum Teil diskrepanter Elemente]; daß b) das Vorverständnis immer auch ein bestimmtes Selbstverständnis impliziert; daß c) das Vorverständnis auf jeder der drei Ebenen in sich selbst vielschichtig und zum Teil widersprüchlich ist.

1.23.14 Anwendungsbereich des Modells II

Im Anschluß an Pkt.1.1 ("Alltägliches Zusammenleben als Gespräch") läßt sich folgender Anwendungsbereich abstecken.

		sinnhafte	
		aktuelle Äußerungen	notierte Äußerungen
äußere Sphäre	sprachl. Äußerungen		
	Handlungs- äußerungen		

Das Modell bezieht sich vor allem auf aktuelle (sprachliche und handlungsmäßige) Äußerungen.

Das Fremdverstehen als Verstehen sinnhaft notierter Äußerungen wird am Spezialfall formeller Handlungstexte im zweiten Teil dieses Kapitels meiner Arbeit thematisiert.

1.23.2 Miß-Verstehen.

1.23.21 Häufige Formen des Mißverstehens.

- 1) Spontanes (Miß)verstehen ohne Berücksichtigung der Sinnzusammenhänge, in denen der Interaktionspartner selbst seine Äußerungen versteht.
- 2) Kritisches (Miß)verstehen:
 - "Rein rationales" Verstehen: Es ist dem "Objekt" unangemessen, da es von einem mehr oder weniger strengen Ideal rationalen Handelns ausgeht, wie es in der Alltagswelt tatsächlich nie vorkommt. Die Äußerungen und zugehörigen Sinnzusammenhänge der Interaktionspartner, die es im alltäglichen Zusammenleben zu verstehen gilt, sind vielschichtig, konfliktgeladen, voller Lücken ...
 - Unangemessenes Erklären: Das sorgfältige Bemühen um richtiges Interpretieren wird übersprungen; die Äußerungen des Interaktionspartners werden sofort mit Hilfe eigener Erklärungsmodelle zu erklären versucht. Die Naivität liegt dabei darin, daß es das "Objekt", wie es dem eigenen spontanen (MiB)verstehen erscheint, zu erklären versucht.

1.23.22 Eskalation des Mißverstehens.

Da Interaktion ein Kreisprozeß ist, kommt es leicht zur Eskalation: Mißverständnisse dienen als Grundlage weiterer Aktionen und diese als Grundlage für weitere Mißverständnisse usw. ...

Beispiele dazu: siehe R.D. Laing, 1971, S.20 ff.

1.23.23 Mißverstehen - interpretiert als zu grobe bzw. falsche Reduktion von Komplexität.

Werden die dargestellten Formen des Mißverstehens im Rahmen des Forschungsansatzes von N. Luhmann (siehe Kapitel IV meiner Arbeit) auf das Problem der Bewältigung von Komplexität bezogen, so werden sie als Formen zu grober bzw. falscher Reduktion der tatsächlichen Komplexität des "Objekts" der Analyse zugänglich. Die Aufgabe einer "abgeklärten Aufklärung" besteht dann darin, im Alltagsleben handhabbare Verfahren sachgerechter Bewältigung von Komplexität zu entwickeln und zu vermitteln.

"Sachgerecht", d.h. "dem Objekt angemessen". Die Entwicklung dem "Objekt" angemessener Verfahren setzt eine sorgfältige Analyse des "Objekts" selbst voraus.

1.3 Kritische Wissens- und Willensbildung

Wie kann eine Verbesserung des verfügbaren Wissens zum Zweck sachgerechter und mitverantwortlicher Beteiligung am alltäglichen Zusammenleben konkret aussehen?

Ich werde, ausgehend von der phänomenologischen Analyse des "Objekts" des Fremdverstehens (siehe Modell II) zeigen, welche Typen von Verfahren kritischer Wissens- und Willensbildung einer beherrschen muß, um zu sachgerechter und mitverantwortlicher Beteiligung am alltäglichen Zusammenleben fähig zu sein.

Ein weiterer Schritt wäre die Entwicklung konkreter Verfahren. Diese Aufgabe wird jedoch hier nicht geleistet, sondern durch die Charakterisierung der Aufgabenbereiche verschiedener Grundtypen von Verfahren nur vorbereitet.

1.31 Fremdverstehen und Selbstverstehen

- 1.31.1 Die kritische Prüfung des eigenen Verstehens fremder Äußerungen ermöglicht Wahrnehmung und Korrektur eventuellen Mißverstehens.
 - 1) Kritische Prüfung bedeutet Distanznahme zum eigenen spontanen (Miß)verstehen durch Konstitution eines neuen Relevanzzusammenhanges.
 - 1.1) Charakterisierung des neuen Relevanzzusammenhanges:
Neue Motivationsrelevanz: Absicht, richtig zu verstehen.
Neue thematische Relevanz: Prüfung des eigenen spontanen Fremdverstehens.
Neue Auslegungsrelevanz: Ergänzung des eigenen auslegungsrelevanten Wissens - im Fall des Fremdverstehens: vor allem hinsichtlich des zugehörigen Vorverständnisses an den krit. Stellen nach Modell II.
 - 2) Der Relevanzzusammenhang kritischer Prüfung bleibt im alltäglichen Zusammenleben eingebettet in lebenspraktische Relevanzzusammenhänge.
Die Absicht, richtig zu verstehen, sagt noch nichts aus über die Absichten, für die solch "besseres Wissen" gebraucht wird; diese können auch rein egozentrischer Art sein.
- 1.31.2 Die kritische Prüfung des eigenen Fremdverstehens ermöglicht die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen eigenen und fremden Sinnzusammenhängen.
 - 1) Das naive (Miß)verstehen geht von der Unterstellung aus, daß die eigenen Sinnzusammenhänge, von denen her einzelne Äußerungen verstanden werden, im wesentlichen dieselben sind wie die der Interaktionspartner. Erst wenn diese Unterstellung aufgegeben wird, wird der Blick frei für die Wahrnehmung von Unterschieden.
 - 2) Die Definition der aktuellen Situation (und der gegenwärtigen Lebenssituation) geschieht normalerweise im Vollzug, bleibt selbst unthematisch. Erst Konfrontation

und Vergleich mit fremden Situations- (und damit Selbst-) definitionen machen die Konturen der eigenen Situations- (und damit Selbst-)definition bewußt.

- 1.31.3 Die kritische Prüfung ermöglicht mit der Beseitigung des Mißverstehens erst die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit wirklichen Diskrepanzen.

1.32 Diskrepante Verständnisse

- 1.32.1 Das Problem der sozialen Komplexität - wie es Luhmann im Rahmen des äquivalenzfunktionalen Forschungsansatzes thematisiert - wird nach Schütz in der sogenannten "objektiven Welteinstellung" durch die Generalunterstellung der Kongruenz der Relevanzsysteme ausgeklammert (siehe "Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns", in: A. SCHÜTZ 1971 a). Wird diese Generalunterstellung aufgehoben, so stellt sich das Problem der sozialen Komplexität, d.h. der unbegrenzten Vielzahl möglicher Perspektiven in seiner ganzen Schärfe. Es müssen neue Formen gemeinsamer Reduktion von Komplexität entwickelt werden, soll Verständigung nicht abbrechen.
- 1.32.2 Die Generalunterstellung der Kongruenz der Relevanzsysteme läßt sich in ihrer Funktion für die Reduktion sozialer Komplexität durch kontrollierbare Verfahren kritischer Prüfung ersetzen, die eine reversible gemeinsame Verständnisbildung ermöglichen.
- 1.32.3 Kritische Wissensbildung (im hier intendierten Sinn) umfaßt drei Typen kritischer Prüfung:
- 1) Die Korrektur von Mißverständnissen geschieht durch die kritische Prüfung des eigenen Verständnisses fremder Verständnisse an diesen selbst.

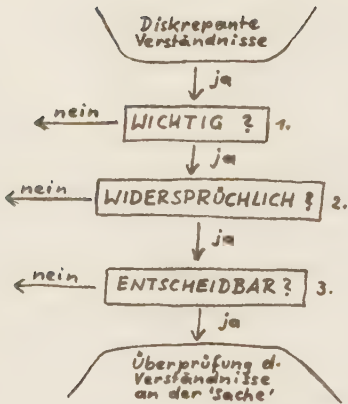
- 2) Die sachgerechte Auseinandersetzung geschieht durch die kritische Prüfung wirklich diskrepanter Verständnisse an der "Sache".

Die "Sache" kann auch das Verständnis der Person P1 sein, das von den Personen P2 und P3 auf verschiedene Weise verstanden wird. Zunächst müssen P2 und P3 prüfen, ob sie sich gegenseitig richtig verstanden haben; erst wenn das geklärt ist, können sie ihre wirklich diskrepanten Verständnisse an der "Sache" selbst (in diesem Fall: am Verständnis der Person P1) prüfen.

- 3) Die Feststellung wirklicher Diskrepanzen verlangt noch einen Zwischenschritt: die Feststellung, ob es sich nur um verschiedene (aber durchaus vereinbare) oder um unterschiedliche (unvereinbare) Verständnisse handelt. Wirkliche Diskrepanzen sind nicht notwendig unvereinbar. Außerdem sind nicht alle Diskrepanzen zum gegenwärtigen Zeitpunkt wichtig.

1.32.4 Wie Luhmann zeigt, kann die intersubjektive Übertragbarkeit von Erkenntnis durch operative Schematisierungen gesichert werden (siehe Pkt.2.23.21 in Kapitel IV. meiner Arbeit). Durch Fortschreiten in nicht beliebiger Abfolge, sondern nach operativen Schemata (d.h. durch schrittweise aneinander und arbeitsteilig miteinander gekoppelte Selektionen) wird eine potenzierte Erfassung und Verarbeitung von Komplexität möglich.

1.32.41 Ein operativer Schematismus zur Regelung der Auseinandersetzung im Bereich des Zwischenschrittes könnte folgendermaßen aussehen:



1. Die Prüfung der Wichtigkeit muß Bezug nehmen auf übergeordnete eigene/fremde M.R.
2. Die Prüfung der Widersprüchlichkeit muß klären, ob es sich um bloße Verschiedenheit (d.h. diskrepante Verständnisse verschiedener Objekte und/oder von verschiedenen Fragestellungen her) handelt oder um wirkliche Widersprüche (d.h. diskrepante Verständnisse des gleichen Objekts auf dem Hintergrund der gleichen Fragestellungen).
3. Die Prüfung der Entscheidbarkeit muß klären, ob gegenwärtig überhaupt Aussicht besteht auf eine empirische Prüfung der widersprüchlichen Verständnisse an der "Sache" mit Hilfe gemeinsam akzeptierter Verfahren.

1.32.42 Der operative Schematismus im Bereich des Zwischenschrittes läßt sich eingliedern in eine umfassendere operative Regelung des Gesamtvorgangs kritischer Wissensbildung:

- I. Schritt: Prüfung des eigenen (Miß)verstehens fremder Verständnisse.
- II. Schritt: (Zwischenschritt) Prüfung der Wichtigkeit, wirklichen Widersprüchlichkeit und empirischen Entscheidbarkeit von Diskrepanzen.
- III. Schritt: Prüfung der (wichtigen, wirklich widersprüchlichen, gegenwärtig entscheidbaren) Diskrepanzen an der "Sache".

Die Konstruktion angemessener Prüfungsverfahren muß sich an der "Sache" selbst orientieren; sie setzt deshalb eine sorgfältige phänomenologische Analyse des jeweiligen Sachbereiches voraus.

1.32.5 Dem Bemühen um sachgerechte Beteiligung entspricht die Absicht, sich sachgerecht zu beteiligen. Diese Absicht führt zur Konstitution des Relevanzsystems kritischer Wissensbildung mit spezifischen thematischen und auslegungsmäßigen Relevanzen.

1.33 Diskrepante Absichten.

1.33.1 Ein operativer Schematismus zur mitverantwortlichen Regelung der Auseinandersetzung mit Konflikten im Bereich diskrepanter Absichten könnte folgendermaßen aussehen.

1.33.11 1. Schritt: Kritische Prüfung des eigenen (Miß)verstehens von Konflikten.

- 1) Diskrepante Absichten geraten in der Regel erst bei ihrer Verwirklichung, also im Bereich der Mittel und im Bereich der Folgen in Konflikt miteinander. Dabei ist die Gefahr des spontanen Mißverstehens erfahrungsgemäß sehr groß: dem Interaktionspartner werden spontan alle möglichen Absichten unterstellt. Eine sachgerechte und mitverantwortliche Lösung solcher Konflikte erfordert jedoch, die konfligierenden Mittel und Folgen bei der Verwirklichung diskrepanter Absichten auf die tatsächlichen Absichten zurückzubeziehen.
- 2) Erst wenn Konfliktpunkte auf die tatsächlichen Absichten der Beteiligten rückbezogen werden, läßt sich die Wichtigkeit des Konfliktes für die Beteiligten abschätzen.

1.33.12 2. Schritt: Kritische Prüfung der Unverträglichkeit diskrepanter Absichten.

- 1) Aus der phänomenologischen Klärung einiger Grundzüge des "Objekts" des Fremdverstehens ergeben sich - was den Bereich der Absichten betrifft - folgende kritische Stellen für Diskrepanzen:

I. Diskrepanzen zwischen eigenen und fremden Absichten in der aktuellen Situation.

II₁. Diskrepanzen zwischen verschiedenen eigenen Absichten in der aktuellen Situation.

II₂. Diskrepanzen zwischen verschiedenen eigenen Absichten in verschiedenen Situationen des gegenwärtigen Lebens.

III. Diskrepanzen zwischen eigenen Bedürfnissen und Ab-

sichten: Bedürfnisse gehören in den Bereich der Weilmotive, Absichten sind "letzte Um-zu-Motive". Bedürfnisse müssen mit Hilfe verfügbaren Wissens in einer bestimmten Situation in Absichten "übersetzt" werden; Thema der Aufmerksamkeit sind normalerweise nur die entworfenen Absichten, die Bedürfnisse selbst bleiben unthematisch.

Bei der "Übersetzung" von Bedürfnissen in Absichten geschieht die Umwandlung der Situation als Feld offener Möglichkeiten in ein Feld problematischer (d.h. in Bezug auf die jeweilige Absicht problematischer) Möglichkeiten. (Siehe oben Pkt.1.22).

Wird die Diskrepanz zwischen entworfener Absicht und zugrundeliegenden Bedürfnissen nicht allzu groß, bedeutet die Verwirklichung der Absicht eine befriedigende Erfüllung der zugehörigen Bedürfnisse.

- 2) Die kritische Prüfung der Unverträglichkeit kann sich der Äquivalenzfunktionalen Analysetechnik bedienen. Die Suche nach möglichen Alternativen braucht sich dabei nicht auf die Dimension der Zweck-Mittel-Relation (siehe O. SCHWEMMER 1971) zu beschränken: Gibt es andere Mittel und Wege zur Verwirklichung der selben Absicht? Lassen sich die Folgen der Verwirklichung im Hinblick auf verschiedene andere Absichten verschieden gestalten? - Auch in der Dimension der zeitlichen Aufeinanderfolge kann nach möglichen Alternativen gefragt werden: Läßt sich der Zeitpunkt der Verwirklichung bestimmter Absichten verschieben? Lassen sie sich, wenn schon nicht zur gleichen Zeit, so doch nacheinander verwirklichen? - In der Dimension der Übersetzung der Bedürfnisse in Absichten liegt ein weiteres Feld eventuell möglicher Alternativen: Lassen sich die Bedürfnisse auch in andere Absichten übersetzen?

1.33.13 3. Schritt: Gerechte Entscheidung.

Verläuft die kritische Prüfung der Unverträglichkeit der Absichten verschiedener Interaktionspartner negativ, erweist sich also die Unverträglichkeit als unvermeidbar, so müssen sich die Interaktionspartner auf Kriterien für

eine gerechte Entscheidung einigen. Ich möchte mich hier auf diesen Hinweis beschränken; eine Untersuchung dieses Problems kann ich im Rahmen dieser Arbeit nicht leisten.

- 1.33.2 Dem Bemühen um mitverantwortliche Beteiligung entspricht die Absicht, sich mitverantwortlich zu beteiligen. Diese Absicht führt beim Auftreten von Konflikten zur Bemühung um Transformation der eigenen Motivationsrelevanzen: Transformation der Kette der Um-zu-Motive, Transformation der übergeordneten "Aktualisierungsrelevanzen", Transformation der Absichten (der letzten Um-zu-Motive einer Kette) selbst.

"Aktualisierungsrelevanzen" im Sinn von A. Schütz sind übergeordnete Motivationsrelevanzen, die den Übergang von einem Relevanzkomplex zu einem anderen regeln.

Indem mitverantwortliche Beteiligung eine kritische Prüfung des eigenen (Miß)verstehens wie auch der Unverträglichkeit echt diskrepanter Absichten erfordert, impliziert sie auch sachgerechte Beteiligung.

- 1.33.3 Kritische Willensbildung in dem hier skizzierten Sinn mitverantwortlicher Beteiligung klammert das Problem einer Änderung der Bedürfnisse selbst aus. Das geschieht vor allem aus zwei Gründen: 1. Eine sorgfältige Thematisierung dieses Problembereichs würde eine Darstellung und Auseinandersetzung mit der lerntheoretischen und mit der psychoanalytischen Forschungsperspektive erfordern und damit den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. 2. Im Hinblick auf die spezielle Absicht der Untersuchung der Änderbarkeit der Sozialwelt durch Bildungsprozesse vor allem mit Hilfe von Lehrtexten ist die Änderung der Bedürfnisse selbst kaum relevant, weil mit Hilfe von Lehrtexten vermutlich kaum beeinflusbar.

1.34 Folgen kritischer Wissens- und Willensbildung.

1.34.1 Folgen für soziale Institutionen.

- 1) Die Normierung des alltäglichen Zusammenlebens ist größtenteils vorgegeben durch umfassendere soziale Institutionen.
- 2) Die Einbeziehung vorgegebener Normen in den Prozeß kritischer Wissens- und Willensbildung läßt sich kaum vermeiden und hat deshalb in der Regel eine Infragestellung der umfassenderen sozialen Institutionen zur Folge.

Auch auf dieses Problem kann ich hier nur hinweisen. Eine Untersuchung der Reaktionsweisen und -möglichkeiten sozialer Systeme auf Infragestellung kann ich im Rahmen dieser Arbeit nicht leisten.

- 3) Es besteht ein großer Unterschied zwischen der Fähigkeit zu spontaner Infragestellung und der Fähigkeit zu sachgerechter und mitverantwortlicher Beteiligung an der Gestaltung sozialer Institutionen.

Ich werde im zweiten Teil dieses Kapitels einige wissensmäßige Voraussetzungen darstellen für sachgerechte und mitverantwortliche Beteiligung an der Gestaltung einer Untergruppe sozialer Institutionen: der formalen Organisationen (mit besonderer Berücksichtigung wirtschaftlicher Unternehmungen).

1.34.2 Folgen für die Interagierenden.

- 1) Ich gehe davon aus, daß die Folgen für die Interagierenden im allgemeinen vorteilhaft sind.
 - 2) Diese generelle Annahme läßt sich auf dem Hintergrund der vorangegangenen Analyse kritischer Wissens- und Willensbildung spezifizieren.
- 2.1) Beispiel: Folgen sachgerechter Beteiligung im Bereich des I. Schrittes (siehe Pkt.1.32.42)

- Unter der Bedingung B_1 (alle Interaktionspartner sind an der Beseitigung von Mißverständnissen interessiert und dazu auch fähig)
- und unter der Zusatzbedingung b_1 (Dominanz mitverantwortlicher Einstellung bei den Interaktionspartnern), also unter $B_1 b_1$ kann man als spezifizierte hypothetische Annahme formulieren: Die sachgerechte Beteiligung ist für alle Interaktionspartner vorteilhaft.
- Und unter der Zusatzbedingung b_2 (Dominanz egozentrischer Einstellung bei den Interaktionspartnern), also unter $B_1 b_2$ kann man als hypothetische Annahme formulieren: die Konkurrenz zwingt zu ständiger Verbesserung der eigenen Handlungsplanung; wegen gleichzeitiger Verbesserung der Handlungsplanung der "Gegenspieler" ist Neutralisierung oder Eskalation der Vorteile/Nachteile zu erwarten.

3) Die empirische Überprüfung (und weitere Spezifikation) solch spezifizierter hypothetischer Annahmen kann auf dem Weg einer empirischen Analyse konkreter Interaktionssysteme geschehen.

2.0 Wissenschaftliche Erhellung formell organisierter Interaktion.

- aus der Perspektive der Forschungsansätze von Ricoeur, von Luhmann, von Schütz und von Narr und Naschold;
- im Hinblick auf die wissensmäßigen Voraussetzungen demokrat. Beteiligung.

2.1 "Kritisches Lesen" von Handlungstexten

2.11 Im Anschluß an Ricoeur lassen sich soz. Institutionen als Handlungstexte begreifen - und die Hauptaufgabe der Sozialwissenschaft als krit. Lesen von Handlungstexten bestimmen. (Siehe Kap. III meiner Arbeit)

2.11.1 Die Konstitution von Handlungstexten geschieht durch Vorgänge gemeinsamer (= sozialer) Notation.

- 1) Dabei müssen zwei Typen von Konstitutionsvorgängen unterschieden werden: 1. die Konstitution sinnhafter Handlungen, 2. die Konstitution von Handlungstexten durch gemeinsam fixierende Aufzeichnung des Sinngehalts sinnhafter Handlungen; Handlungen werden von den Beteiligten registriert (dh dokumentar. interpretiert) und in der Erinnerung (informell) oder formell aufgezeichnet, wobei ein Großteil der gemeinsamen Aufzeichnungen normative Gültigkeit gewinnt.
- 2) Normative Handlungstexte (soziale Institutionen) sind keine objektive Realität an sich; sie bleiben in ihrer Wirksamkeit stets abhängig von ihrem Verständnis und ihrer Billigung durch die Beteiligten - und dieses Verständnis ebenso wie die Billigung können sich wandeln.

2.11.2 Das kritische Lesen normativer Handlungstexte kann sich auf verschiedenen Ebenen bewegen: 1) Prüfung der fixie-

renden Aufzeichnungen a) insofern sie Interpretation sinnhafter Handlungen sind, und b) insofern sie Beurteilung der Bedeutung sinnhafter Handlungen inbezug auf anderes sind; 2) Prüfung normativer Aufzeichnungen hinsichtlich ihrer Berechtigung (im Sinn gerechter Willensbildung); 3) Prüfung der Bedeutung normativ fixierender Aufzeichnungen inbezug auf anderes (zB durch Äquivalenzfunktionale Analyse in einem systemtheoret. Begriffsrahmen).

2.12 Soziale Notationen werden auf der Ebene der Erwartungen konstituiert; sie lassen sich als "Erwartungsgeneralisierung" im Sinne Luhmanns interpretieren. (Siehe Kap. IV meiner Arbeit)

Das kritische Lesen von Handlungstexten im Rahmen des Äquivalenzfunktionalen Forschungsansatzes ermöglicht u.a. eine differenzierte Untersuchung 1. der Konstitution von Systemgrenzen durch Erwartungsgeneralisierung in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht, sowie 2. der Formalisierung (dh der formellen Erwartungsgeneralisierung) als Bedingung komplexer Systemorganisation.

2.2 Relevanzzusammenhänge als Grundlage der Konstitution und des "Lesens" formeller Handlungstexte.

2.21 Präzisierung der Fragestellung auf dem Hintergrund der Analyse der Wissensorganisation in Relevanzsystemen von A. Schütz (siehe Kap. VI meiner Arbeit)

2.21.1 Die vorherrschenden Absichten bestimmen mit, was jeweils thematisch relevant wird und wie weit Auslegungsbemühungen gehen. Das im Hinblick auf eine bestimmte Absicht themat. Relevante ist Bezugspunkt für die Selektion auslegungsrelevanten Wissens.

2.21.2 "Verbesserung" auslegungsrelevanten Wissens kann einfach bedeuten: a) Ergänzung des auslegungsmäßig relevanten dokumentar. Materials im Sinn eines bloßen "mehr", aber auch b) Änderung der Typusmodelle selbst mit deren Hilfe dokumentar. Material sinnhaft geordnet wird.

2.21.3 Ich will im folgenden - unter besonderer Berücksichtigung wirtschaftl. Unternehmungen - zeigen:

- 1) daß der Konstitution formeller Handlungstexte durch die Organisationsleitung einerseits und dem Lesen solcher Handlungstexte durch die Mehrzahl der Organisationsmitglieder andererseits verschiedene Absichten und verschiedene Modellvorstellungen vom "Objekt" zugrundeliegen (siehe Pkt.2.22 und 2.23);
- 2) daß wissenschaftl. Wissensbildung als 'Auftragsforschung' auch im Dienst von Bemühungen um eine Demokratisierung formaler Organisationen stehen kann (siehe Pkt.2.24);
- 3) in welcher Richtung eine Verbesserung der modellhaften Vorstellung vom "Objekt" als Orientierungsgrundlage für sachgerechte Beteiligung an Demokratisierungsbemühungen versucht werden könnte (Siehe ebenfalls Pkt.2.24).

2.22 Konstitution formeller Handlungstexte.

2.22.1 Die Absichten des Unternehmers bestimmen Zielsetzung und formale Organisation der Unternehmung.

Der Begriff des "Unternehmers" wird hier abstrakt verstanden im Sinn von "oberste Entscheidungsstelle" in Wirtschaftsunternehmungen.

- 1) Aufgabe des Unternehmers sind vor allem Innovationsentscheidungen (im Sinn von F. NASCHOLD 1971).
 - Auswahl und Gewichtung der Organisationsziele
 - Entscheidungen über den inneren Aufbau der Organisation und ihre Umweltbeziehungen

- Generelle Anordnungen in Form von Entscheidungsprogrammen (= Spezialfall der Entscheidung über den inneren Organisationsaufbau)

2) Innovationsentscheidungen setzen eine genaue Kenntnis der Unternehmung als komplexes soziales System in der dynam. Umwelt verschiedener Märkte voraus.

2.22.2 Die persönlichen Erfahrungen des Unternehmers reichen als Grundlage für Innovationsentscheidungen nicht aus. Sie bedürfen der Ergänzung durch wissenschaftl. Organisationsforschung.

Wie die Richtlinien der 'Scientific-management'-Schule zeigen, wurde die Unternehmensforschung in ihren Fragestellungen zunächst ganz einseitig von den Absichten und Problemen der Kapitaleigentümer bestimmt.

Ich behaupte hier nicht die Abhängigkeit der Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung von gesellschaftlichen Interessen, sondern die Abhängigkeit der Wahl der Forschungsaufgaben (Fragestellungen) von bestimmten Auftraggebern. Wissenschaft als eigenständiger Relevanzkomplex bleibt eingebettet in unmittelbarer prakt. orientierte Relevanzzusammenhänge.

2.23 Spontanes Lesen formeller Handlungstexte.

Das spontane Lesen formeller Handlungstexte geschieht meist von ganz anderen Absichten her als die Konstitution selbst - und mit Hilfe allzu einfacher Vorstellungsmodelle vom "Objekt".

2.23.1 Die Primärziele einer Organisation sind zwar niemals alleiniges Mitgliedschaftsmotiv. In nicht demokrat. aufgebauten Organisationen kommt es jedoch häufig zur vollständigen Trennung; die Mitgliedschaftsmotivation wird durch finanzielle und soziale Belohnungen sichergestellt.

Die Sicherstellung der Mitgliedschaftsmotivation unabhängig von den jeweiligen Organisationszielen ermöglicht es der Organisationsleitung die Ziele und Teilziele der jeweiligen Umweltlage relativ leicht anzupassen.

Dieser Elastizitätsgewinn der Organisationsleitung wird jedoch mit der Starrheit der unteren Instanzen und Ausführungsstellen erkauft. Diese werden durch diese Trennung zu zweckblindem Ausführungshandeln verurteilt: sie können sich in unvorhergesehenen Situationen gar nicht adäquat verhalten (Siehe N. LUHMANN 1972).

- 2.23.2 Sachgerechte Kritik ebenso wie mitverantwortl. Beteiligung setzen eine genügend komplexe Vorstellung vom "Objekt" voraus. Ich werde im folgenden Punkt 2.24 zeigen, daß wissenschaftl. Forschung auch im Dienst von Demokratisierungsbemühungen geschehen kann.
- 2.23.21 Ich behaupte selbstverständlich nicht, daß die Fähigkeit der Beteiligten zu kritisch rekonstruierendem Lesen formeller Handlungstexte allein ausreicht zu deren Demokratisierung. Sie ist nur eine notwendige Voraussetzung dafür. Sie bliebe ohne organisierte Interessenvertretung, die einflußreich genug ist, Demokratisierung auch durchzusetzen, unwirksam - mehr noch: es käme überhaupt nicht zum Einsatz wissenschaftlichen Forschens im Dienst der Demokratisierung und zur Vermittlung der Fähigkeit zu kritischem Lesen an die Organisationsmitglieder.
- 2.24 Kritisches Lesen formeller Handlungstexte.
Wissenschaftl. Forschung im Dienst von Demokratisierungsbemühungen.

2.24.1 Die strukturalist. Schule - wie A. Etzioni sie versteht - geht davon aus: 1. daß in Organisationen verschiedene Gruppen miteinander zu tun haben und wichtige Beiträge leisten - und 2. daß diese Gruppen in der Regel sowohl gleiche als auch widersprüchliche Interessen haben. In diesem Kontext verliert der Grundsatz, daß Organisationen (speziell wirtschaftl. Unternehmungen) allein vom Standpunkt der Unternehmensleitung, letztlich des Unternehmers aus zu gestalten sind, seine Selbstverständlichkeit und damit seine Legitimationsgrundlage. Das Problem der gerechten Entscheidungsbeteiligung bei gleichzeitiger Leistungssteigerung der Organisation rückt ins Zentrum des Interesses. (A. ETZIONI, 1971, vor allem S.70 ff).

Die Kritik der strukturalist. Schule richtet sich sowohl gegen die Scientific-management-Schule wie auch gegen die Human-relations-Bewegung:

- Die Scientific-management-Schule betrachtet Organisationen allein vom Standpunkt der Organisationsleitung aus und unterstellt dabei, daß harte und zielstrebige Arbeit durch ein Anwachsen des Organisationserfolges sich am Ende für alle Beteiligten - zB Unternehmensleitung und Arbeiter - gleichermaßen lohnt. Die Unvermeidbarkeit von Interessenkonflikten wird übersehen.
- Die Human-relations-Schule tritt für die sozialen Bedürfnisse der Arbeiter und einen humaneren Führungsstil ein und weist die große Bedeutung informeller Gruppennormen nach. Dadurch soll die Zufriedenheit der Arbeiter bei gleichzeitiger Leistungssteigerung der Organisation erreicht werden: die Fabrik als glückliche Familie wird zum Leitbild. Das Strukturproblem bleibender Interessenkonflikte wird völlig unrealist. überspielt.

2.24.2 In der B.A.D. haben in den letzten Jahren Narr und Naschold versucht, das Problem der 'Demokratisierung komplexer Organisationen bei gleichzeitiger Leistungssteigerung' im Rahmen einer (durch verschiedene andere Theorieansätze) erweiterten System-Umwelt-Theorie zu thematisieren.

2.24.21 Kurze Charakterisierung der Problemstellung von Naschold (F.NASCHOLD 1971).

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt.2.24.21 auf F.NASCHOLD 1971).

- 1) Das gesellschaftliche Leben ist einer zunehmenden formalen Organisation unterworfen: "So werden gesellschaftliche Aufgaben immer mehr als spezif. Zwecke definiert und von arbeitsteiligen und hoch organisierten formalen Institutionen ausgeführt. M. Weber hat diesen Prozeß als die zunehmende Rationalisierung der Gesellschaft in Form ihrer Bürokratisierung analysiert, der amerikanische Soziologe R. Presthus als Wandlung der Gesellschaft zu einer 'organizational society'" (S.8)
- 1.1) Es besteht nicht nur in den industrialisierten westlichen Ländern eine starke Tendenz zur Oligarchienbildung, dh zur Abkapselung der Führungsgruppen "bei mehr oder weniger weitreichender Ausschließung der Organisationsmitglieder vom organisationsinternen Entscheidungsprozeß". (S.8)
- 2) Die Demokratisierung des gesellschaftlichen Lebens ist heute in erster Linie eine Frage der Demokratisierung ihrer formalen Organisationen.
- 2.1) Wobei Demokratisierung nicht nur eine Frage der Organisationsstruktur ist, sondern wesentlich auch der Umerziehung der Mitglieder.
Wenn es den Leitungsinstanzen vor allem um die Sicherung der eigenen Position geht, und wenn in den Ausführungsstellen - auf Grund jahrelanger Gewöhnung an zweck-

blindes Handeln unter Kontrolle von oben - die Fähigkeit und Bereitschaft zu zielorientierter Arbeit Mitverantwortung und eigener Initiative fehlen, dann bleiben elastische Ausführungsprogramme und wechselseitige Steuerungsvorgänge uneffektiv.

3) Naschold wendet sich gegen einen reduzierten Demokratiebegriff. Er selbst intendiert sachgerechte und mitverantwortliche Entscheidungsbeteiligung auf allen Ebenen des organisationsinternen Entscheidungsprozesses. Zu diesem Zweck unterscheidet er sechs Entscheidungstypen: "Routineentscheidungen, Zweck-, Krisen-, Innovations-, Machtzuwachsentscheidungen sowie Entscheidungen zur Entscheidungsentlastung" (S.59) - und untersucht ihr jeweiliges Demokratisierungspotential.

4) Der Versuch, mit Hilfe traditioneller Konzepte die reale Gliederung komplexer Organisationen (Wirtschaftsunternehmen, Interessenverbände, Parteien usw) demokratisch zu planen und zu gestalten, ist weitgehend gescheitert (Siehe S.17 ff.)

4.1) Auf dem Hintergrund theoretischer Konzepte von zu geringer Komplexität entsteht die Alternative: entweder Leistungssteigerung oder Demokratisierung formaler Organisationen.

5) Naschold bemüht sich, "Elemente und Umriss einer neuen Demokratiekonzeption für komplexe Organisationen zu entwickeln" (S.11). Er thematisiert auf der Grundlage der vergleichenden Organisationsforschung (vor allem: System Umwelt-Theorie und Entscheidungstheorie) das Problem einer "Steigerung organisationsinterner Demokratie bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung, wenn nicht gar Steigerung der Leistung". (S.10)

Siehe auch N. Luhmanns These zum hierarch. Systemmodell, die im wesentlichen besagt, daß das hierarch. Befehlsmodell viel zu einfach für die Steuerung hochkomplexer Organisationen wie zB moderner Wirtschaftsunternehmen ist - in: N. LUHMANN 1971 b, S.90-112)

2.24.3 Eine weitere zentrale Aufgabe wissenschaftl. Forschung im Dienst von Demokratisierungsbemühungen ist die Klärung der Frage, welche wissenschaftsmäßigen Voraussetzungen einer zum Zweck demokratischer Beteiligung in formalen Organisationen benötigt.

- 1) Ein wichtiger Spezialfall solch erforderlicher wissenschaftsmäßiger Voraussetzungen ist eine hinreichend komplexe Vorstellung vom "Objekt". Ihre Bedeutung liegt vor allem darin, daß sie überhaupt erst eine richtige Interpretation und angemessene Beurteilung der im Ganzen formeller Handlungstexte jeweils thematisch gegebenen Einzelheiten ermöglicht und die in vielen Fällen erforderliche Suche nach neuem relevanten dokumentar. Material steuert.
- 2) Was eine hinreichend komplexe Vorstellung ist, muß im Hinblick auf den jeweiligen spezifischen Zweck untersucht werden: Handelt es sich um eine 'hinreichend' komplexe Vorstellung zum Zweck der konkreten Beteiligung an bestimmten Typen von Entscheidungsprozessen in einer bestimmten Organisation? Handelt es sich um eine 'hinreichend' komplexe Vorstellung als allgemeine Orientierungsgrundlage für konkrete Beteiligung? usw.
- 3) Eine für spezifische Zwecke hinreichend komplexe Vorstellung vom "Objekt" gehört zu jenen wissenschaftsmäßigen Voraussetzungen demokrat. Beteiligung, die noch am ehesten mit Hilfe von Lehrtexten vermittelt werden können.

KAPITEL VIII: DIDAKTISCHE VERMITTLUNG DER WISSENSMÄSSIGEN
VORAUSSETZUNGEN
aus mehreren Forschungsperspektiven

In Kapitel VII habe ich auf dem Hintergrund der vorangegangenen Kapitel I - VI meiner Arbeit versucht, einige wichtige wissensmäßige Voraussetzungen 1. für gemeinsame kritische Verständnis- und Willensbildung im alltäglichen Zusammenleben und 2. für kritisches Lesen formeller Handlungstexte näher zu bestimmen.

In Kapitel VIII meiner Arbeit beabsichtige ich nun, den Vorgang der didaktischen Vermittlung der wissensmäßigen Voraussetzungen an bestimmte Interessenten näher zu untersuchen und einen operativen Schematismus (= Schrittfolge) für sachgerechte und mitverantwortliche Beteiligung der Lehrinstanz an didaktischer Interaktion zu entwickeln.

1.0 Didaktische Fragestellung

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt.1.0 auf H. ROTH 1971.

Ich gehe in diesem Kapitel meiner Arbeit von der didaktischen Fragestellung aus, wie sie H. Roth in seinem Aufsatz "Die 'originale Begegnung' als methodisches Prinzip" (in: H. ROTH 1971) skizziert. Die Grundgedanken sind folgende:

- 1) Es "mag viel an der Lehrerpersönlichkeit gelegen sein, aber das, was sein Lehrgeschick ausmacht, ist doch klar definierbar: das Geheimnis alles Unterrichtens liegt in der Herbeiführung einer fruchtbaren Begegnung zwischen Kind oder Jugendlichen und einem ausgewählten Ausschnitt der geistig erkannten oder gestalteten Welt, dem Kulturgut. Was auch die Lehrerpersönlichkeit dazu beitragen mag, sie hat auf alle Fälle mit zwei Faktoren zu rechnen, an die sie sachlich gebunden ist: das ist das Kind und das ist der Gegenstand." (S.109)
- 2) Die Aufgabe des Lehrenden ist die methodische Gestaltung der Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Gegenstand.
- 2.1) Der Lehrende muß den 'originalen Lernenden' (dh den Lernenden wie er von sich aus die Welt erlebt mit seinen spontanen Fragen, seinen Fähigkeiten usw) mit dem 'originalen Gegenstand' (dh mit dem Gegenstand als Ergebnis eines ursprünglichen Erkenntnis- oder Schaffensprozesses, im Kontext der "vitalen Interessiertheit, aus der er einst hervorgegangen ist" (S.16)) ins Gespräch bringen. Dabei stellen sich dem Lehrenden Fragen folgender Art: "Wie bringe ich den Gegenstand in den Fragehorizont des Kindes (bzw. des Lernenden überhaupt - d.V.)? Wie mache ich ihn für das Kind fragenswert? Wie mache ich den Gegenstand, der als Antwort auf eine Frage zustande kam, wieder zur Frage?" (S.115)

- 2.2) Zur Erfüllung seiner Vermittleraufgabe ist für den Lehrenden "sowohl die psychologische Kenntnis des Kindes (bzw. des Lernenden - d.V.) wie die sachlogische des Gegenstandes von ausschlaggebender Bedeutung". (S.109)
- 3) Die vom Lehrenden zu vermittelnde originale Begegnung zwischen Lernendem und Gegenstand "wird einen Ausgangspunkt und ein Ziel haben" (S.112) - und auf dem Weg zum Ziel verschiedene Phasen des Zweifelns, Verstehens, Vertiefens ... durchlaufen.
- 3.1) Im Leben vollzieht sich solch originales Begegnen "tausendmal von selbst, aber auch tausendmal nicht, im Unterricht ist es methodisch-systematisch vom Lehrenden herbeizuführen". (S.116)

2.0 Das Problem konkurrierender Forschungsparadigmen.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt.2.0 auf R.M. GAGNÉ 1969.

Die methodische Gestaltung der Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Gegenstand erfordert eine gute Kenntnis des Lernenden und des Gegenstandes. Eine solche Kenntnis verweist zurück auf den wissenschaftlichen Forschungsprozeß.

Was den Gegenstand (die Sozialwelt und ihre Änderbarkeit) betrifft, so wurde bereits gezeigt, daß er von verschiedenen, einander teilweise ausschließenden Forschungsparadigmen her untersucht werden kann. Dasselbe gilt auch für die Untersuchung des Lernenden: Mehrere konkurrierende Paradigmen der Lernforschung stehen einander gegenüber.

2.1 Gagnes Lösungsvorschlag.

In Hinblick auf das Problem konkurrierender Forschungsparadigmen ist in Gagné's Buch vor allem das 1. Kapitel (in dem er seinen Ansatz entwickelt) relevant.

Ich werde mich deshalb auf die Darstellung und Diskussion des 1. Kapitels seines Buches beschränken.

2.11 Das Lernen und seine Bedingungen.

- 1) Gagné geht von folgender Definition des Lernens aus:
"Lernen ist eine Änderung in menschlichen Dispositionen oder Fähigkeiten, die erhalten bleibt und nicht einfach dem Reifungsprozeß zuzuschreiben ist." (S.10)
- 2) Er bemüht sich in seinem Buch vor allem um eine intersubjektiv überprüfbare "Beschreibung der Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet". (S.10)

2.12 Die Elemente des Lernvorgangs.

- 1) Gagné unterscheidet drei Grundeinheiten: den Lernenden, die Reizsituation und die Reaktion bzw. Leistung.

- 2) Mit der Unterscheidung zwischen Reaktion und Leistung verweist Gagné auf zwei verschiedene Weisen der Beschreibung desselben Verhaltens: Reaktionen werden "oft mit Hilfe ihrer Wirkungen beschrieben und weniger mit Hilfe ihrer Erscheinungsweisen. Man nennt sie in diesem Falle Leistungen. Zum Beispiel könnte eine Reaktion 'die rhythmische Bewegung des Fingers über einen kleinen Bezirk des Schädels' sein. Es mag jedoch oft nützlicher sein, von der Leistung des 'Kopfkratzens' zu sprechen." (S.11)
- 3) Zur Beschreibung menschlichen Lernens zieht Gagné den Begriff "Leistung" vor: "Ein Lernvorgang findet also statt, wenn die Reizsituation auf den Lernenden in einer Weise wirkt, daß sich seine Leistung von einem Zeitpunkt vor dieser Situation zu einem Zeitpunkt nach dieser Situation ändert." (S.11-12)

2.13 Gagnés Kritik an der Verabsolutierung einzelner Lerntheorien.

Gagné faßt seine Kritik folgendermaßen zusammen: "Thorndike wollte Assoziation bei Tieren untersuchen. Pawlow studierte Reflexe. Ebbinghaus untersuchte das Behalten von Silbenlisten. Köhler untersuchte das Problemlösen bei Tieren. Durch irgendeinen merkwürdigen semantischen Prozeß entwickelten sich diese Beispiele zu Prototypen des Lernens und wurden so als Repräsentanten des gesamten Lernbereichs, oder mindestens eines großen Teils desselben, angesehen. Irgendwie gelangten sie in Entgegensetzung zueinander: entweder war alles Lernen Einsicht oder alles Lernen war bedingte Reaktion. Solche Kontroversen haben über Jahre hin angehalten und sind relativ unproduktiv für den Fortschritt unseres Verständnisses des Lernvorgangs gewesen." (S.21)

2.14 Gagnés Vorschlag

- 1) Die traditionellen Lerntheorien berücksichtigen "nur Teile

von Situationen, in denen Lernen geschieht, und geben deshalb nur Fragmente der menschlichen Fähigkeiten wieder, die tatsächlich erworben werden". (S.21) Gagné zeigt dies anhand von 6 typischen Beispielen und stellt fest: "Alle diese menschlichen Tätigkeiten sind erlernt. Anzunehmen, daß es eine einzige Gruppe von Bedingungen gibt, die ihr Auftreten steuert, hieße Tatsachen zu ignorieren, die der allgemeinen Beobachtung zugänglich sind." (S.22)

- 2) Gegenüber der Voraussetzung, "daß 'alles Lernen ein und derselbe Vorgang' ist" (S.22), formuliert Gagné seinen Ausgangspunkt so: "Es gibt so viele Arten des Lernens wie es unterscheidbare Bedingungen des Lernens gibt". (S.24)
- 3) Gagné bemüht sich um eine sorgfältige Beschreibung der Bedingungen menschlichen Lernens. Er unterscheidet dabei zwischen externen Bedingungen des Lernens (vor allem: Reizsituation, begleitende sprachliche Kommunikation, Rückmeldung des Erfolges bzw. Mißerfolges) und internen Bedingungen des Lernens (Anfangsfähigkeiten und Motivation). Das Erlernen verschiedener Arten von Fähigkeiten setzt demnach nicht nur verschiedene Anfangsfähigkeiten sondern auch verschiedene externe Lernbedingungen voraus.

2.15 Pädagogische Implikationen.

- 1) Gagné beschränkt seine Untersuchung "auf den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten als den typischen Inhalt eines Lehrplans". (S.25) Den für die Pädagogik zentralen Bereich des Erlernens von Einstellungen und Werten klammert er ausdrücklich aus.
- 2) Die Klärung der Bedingungen menschlichen Lernens soll eine Planung des Lerngeschehens ermöglichen.
 - 2.1) Zentraler Teil der Planung ist die Bestimmung der jeweiligen Lernstruktur (siehe Kapitel VII in GAGNE 1969). Von der jeweils angezielten Endleistung her werden die erforderlichen Lernbedingungen in Form einer Hierarchie der Voraussetzungen bestimmt.

Gagné versucht zu zeigen, daß und in welcher Reihenfolge die in verschiedenen Lerntheorien dargestellten Lerntypen einander stufenweise voraussetzen. (Siehe Kapitel II - VI in GAGNÉ 1969)

2.2 Kritische Beurteilung von Gagnés Lösungsvorschlag.

2.2.1 Wissenschaftstheoretische Grundlagen.

Gagné kritisiert die Verabsolutierung und Entgegensetzung der einzelnen Lerntheorien. Er stellt fest, daß sich die verschiedenen traditionellen Lerntheorien auf ganz verschiedene Objekte beziehen; jede von ihnen untersucht "nur Teile von Situationen, in denen Lernen geschieht". (S.21) Ausgehend von dieser Relativierung versucht er 8 von den verschiedenen lerntheoretischen Schulen untersuchte Lernarten nach ihren jeweiligen Bedingungen hierarchisch zu ordnen, dh zu zeigen, daß sie einander in einer bestimmten Reihenfolge voraussetzen.

Ich stimme mit Gagnés Anliegen einer Relativierung und Zuordnung der einzelnen Lerntheorien voll überein. Mir scheint jedoch, daß Gagnés Versuch zu kurz greift. Das Problem der Relativierung und Zuordnung ist meines Erachtens viel komplexer als Gagné unterstellt:

Wir haben es nicht einfach 'mit verschiedenen Forschungsobjekten' zu tun, sondern 'mit verschiedenen Forschungsobjekten im Bezugsrahmen verschiedener Forschungsparadigmen'. Eine Klärung der Frage, ob und wie genau verschiedene Forschungsansätze einander ergänzen können, erfordert eine sorgfältig vergleichende Paradigmenforschung (siehe auch Pkt.3.4).

Wir haben es nicht nur mit verschiedenen Definitionen des Forschungsobjekts im Bezugsrahmen verschiedener Forschungsparadigmen zu tun. Das Objekt ist (wenigstens teilweise) bereits vordefiniert: bevor der Lernforscher die Lernsituation des Lernenden als Forschungsobjekt definiert, ist die Lernsituation vom Lernenden selbst bereits

in bestimmter Weise definiert. Dieser Vorgang wird von Gagné ebensowenig thematisiert wie der bereits erwähnte Zusammenhang zwischen Forschungsobjekt und Forschungsparadigma.

Wegen dieser grundlegenden Schwierigkeiten werde ich als Ausgangspunkt für die Konkretisierung der im Pkt.1.0 skizzierten didaktischen Fragestellung nicht den 'naturalistischen Beitrag' von Gagné, sondern einen Beitrag aus dem Bereich der verstehenden Psychologie wählen: Ennenbachs Theorie des prototypischen Lernens und Unterrichtens.

Wenn ich auch nicht glaube, daß Gagné's Anliegen einer Relativierung und Zuordnung der einzelnen Lerntheorien im Rahmen des naturalistischen Denkens angemessen verfolgt werden kann, so betrachte ich doch Gagné's Versuch als einen ersten wichtigen Schritt heraus aus der dogmatischen Verabsolutierung und Entgegensetzung einzelner Forschungsansätze. Gagné stellt zudem seinen eigenen Ansatz klar und damit auch kritisierbar dar.

2.22 Brauchbarkeit für die konkrete Unterrichtsplanung.

Da sich Gagné die Mühe der Konkretisierung macht und die lerntheoretischen Befunde in Handlungsanweisungen für die konkrete Unterrichtsplanung und -gestaltung übersetzt, ist sein Buch sicher ein sehr brauchbarer Beitrag zur Didaktik.

Gagné's Beitrag müßte allerdings ergänzt werden durch eine pädagogische Diagnostik (siehe Pkt.4.22.1). Die Bestimmung einer Hierarchie von Lernbedingungen in Hinblick auf die jeweils angezielte Endleistung läßt die Frage des Ausgangspunktes des Lerngeschehens offen: welche Bedingungen bei den jeweiligen Lernenden tatsächlich vorausgesetzt werden können und welche nicht.

1.0 Theorie des prototypischen Lernens.

1.1 I Eigene Absicht und Ausgangspunkt.

- 1) Ich beabsichtige in Auseinandersetzung mit Ennenbachs Konzept des prototypischen Lernens einige konkrete Vorschläge zur Konstruktion von Lehrtexten in den intendierten Sachbereichen 'Alltagsinteraktion' und 'formell organisierte Interaktion' zu entwickeln.
Ich werde zunächst (in Pkt.3.2 und 3.3) Ennenbachs Theorie des prototypischen Lernens und ihre Anwendung auf den Bereich des programmierten Unterrichts darstellen. Anschließend werde ich (in Pkt.3.4) eine kritische Beurteilung in Hinblick auf die Entwicklung mehrerer Modifikationsvorschläge (in Pkt.4.0) versuchen.

- 2) Ich interpretiere Ennenbachs Theorie des prototypischen Lernens als Versuch, die didaktische Fragestellung (im Sinn von Pkt.1.0) auf der Grundlage einer verstehenden Psychologie zu konkretisieren. Dieses Verständnis will ich noch näher erläutern:

2.1) Verstehende Psychologie.

Die Relevanzzusammenhänge des Psychologen sind nicht dieselben wie die seines Forschungsobjekts. Die verstehende Psychologie thematisiert diese Problematik; sie untersucht alltagsweltliche und wissenschaftliche Relevanzzusammenhänge und vor allem das Verhältnis beider zueinander.

Die verstehende Psychologie beschränkt sich jedoch nicht auf bloße Beschreibung von Typisierungen und Relevanzzusammenhängen erster Ordnung; sie berücksichtigt sie nur als Grundlage für angemessene Typisierungen zweiter Ordnung im Rahmen wissenschaftlicher Relevanzzusammenhänge (so z.B. bei der Untersuchung seelischer Konstitutionsvorgänge).

2.2) Morphologie des Seelischen.

Die von W. Salber entwickelte Morphologie des Seelischen (siehe W. SALBER 1965) kann ähnlich wie Piagets Struk-

turalismus (siehe J. PIAGET 1973) als Weiterentwicklung der Gestalttheorie zu einer allgemeinen Konstitutionstheorie des Seelischen betrachtet werden.

2.3) Kontingenz auch des morpholog. Forschungsparadigmas.

Die Kontingenz wird von Salber selbst nicht bestritten. In der Einleitung zu der von ihm herausgegebenen Aufsatzsammlung "Perspektiven Morphologischer Psychologie" wird über die Arbeit der wissenschaftlichen Psychologie festgestellt: "... und Morphologische Psychologie ist dabei eine Form und eine Richtung, in der sich diese Arbeit vollziehen kann". (W. SALBER 1972a, S.9)

Auch hier wäre es Aufgabe einer vergleichenden Paradigmenforschung, die spezifische Kontingenz und Stärke der morpholog. Psychologie zu untersuchen.

3) Ich werde mich im folgenden auf eine Darstellung der morpholog. Psychologie, nur soweit sie von Ennenbach selbst zur Begründung seiner Theorie des prototyp. Lernens herangezogen wird, beschränken.

Eine kritische Auseinandersetzung mit der morpholog. Psychologie (die man grob umschreiben könnte als hochkomplexe und dynamische Konstitutionstheorie des Seelischen) würde 1. den Rahmen meiner Arbeit sprengen und ist 2. in Hinblick auf die didaktische Fragestellung dieses Kapitels auch nicht unbedingt erforderlich.

3.2 Prototypische Unterrichtsorganisation.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung des Autors beziehen sich in Pkt.3.2 auf W. ENNENBACH 1970.

3.21 I_s Spezielle eigene Absicht:

Ich möchte in Pkt. 3.2 anhand des Buches "Prototypen des Lernens und Unterrichtens" (W. ENNENBACH 1970) die Theorie des prototyp. Lernens darstellen - unter besonderer Berücksichtigung des Problems der Konstruktion von Prototypen.

3.22 II. Absicht und Ausgangspunkt des Buchtextes

- 1) Ennenbach stellt fest, daß sich seit Comenius "in den Bemühungen der Pädagogik, den Bereich planvollen Lehrens und Lernens zu systematisieren, zwei Tendenzen" (S.9) zeigen.

Auf der einen Seite wurde versucht, umfassende Bildungstheorien zu entwickeln, die jedoch wegen ihrer Allgemeinheit kaum Einfluß auf die Schulpraxis gewinnen konnten. Auf der anderen Seite entstanden einseitig akzentuierte Theorien (z.B. Formalstufentheorie und Programmierter Unterricht) mit dem Vorteil der Praktikizierbarkeit und mit dem Nachteil, "nur einen geringen Teil der anstehenden Fragen" (S.10) zu lösen, wenn nicht sogar "zur Verfälschung aller Bereiche" (S.10) zu führen.

- 2) Ennenbach will mit seiner Theorie des Prototyps die Brücke schlagen zwischen umfassenden Bildungstheorien und konkreter Unterrichtsgestaltung.

- 2.1) Ausgehend von der von Bildungstheoretikern aufgedeckten Schichtung der Inhalte - "Unterscheidung des 'Fundamentalen', 'Elementaren' und 'Exemplarischen' bei Willmann, Wagenschein, Klafki u.a." (Anmerkung 15 auf S.172) - versucht Ennenbach nachzuweisen, "daß die Pole 'äußerer Inhalt-Seelisches' auf einer 'formalen' Ebene vereinheitlicht werden können". (S.11)

- 2.2) Diese formale Ebene ist nicht im Sinn eines unhaltbaren Dualismus von Form und Inhalt als "inhalts- (bedeutungs-) freie Form" (S.12) zu verstehen, sondern als Form der Auseinandersetzung, in der die Struktur des Seelischen mit der Struktur der Sache zu einem Ausgleich kommt.

- 2.3) Piagets Untersuchungen zeigen, daß und wie solche Formen der Auseinandersetzung in einem Prozeß "wechselseitiger Anpassung zwischen 'Welt' und Seelischem (Akkommodation und Assimilation)" (S.13) entstehen und sich wandeln; sie zeigen außerdem, daß solche Formen der Auseinandersetzung nicht starr, sondern mehr oder weniger beweglich

sind, als logische und infralogische Operationssysteme sogar vollständige Reversibilität erreichen.

- 2.4) Die beweglichen Ausgleichsformen Piagets sind jedoch "zu sehr auf den Bereich des logischen Denkens festgelegt und decken damit nur einen geringen Teil dessen, was sich im Seelischen noch 'sachgerecht' gruppieren, organisieren oder vereinheitlichen läßt. Darum wirkten sich die Arbeiten Piagets auch nur auf eine Revision des Rechenunterrichts aus". (S.13) Es müssen "zusätzliche vagere Auseinandersetzungs-typen ermittelt werden". (S.14) Diese Aufgabe leistet Salber, dessen "Morphologie des seelischen Geschehens" Grundlage ist für Ennenbachs Entwicklung einer Theorie des Prototyps und der prototypischen Unterrichtsorganisation.
- 3) Ennenbach will mit seiner Theorie des Prototyps einen Weg zeigen, "Lernziele exakt zu bestimmen" (S.135) und durch interne Steuerung "ihre Verwirklichung in hohem Maße zu sichern" (S.135).

3.23 II₂ Rekonstruktion des Buchtextes

3.23.1 Überblick.

Im I. Kapitel des Buches skizziert Ennenbach die didaktische Problematik als Hintergrund für seinen Vorschlag einer prototyp. Unterrichtsorganisation.

Im II. und III. Kapitel stellt er einen zweijährigen Unterrichtsversuch dar, dessen Ergebnisse eine deutliche Überlegenheit der prototyp. gegenüber der herkömmlichen Unterrichtsorganisation zeigen.

Im IV. Kapitel versucht er die Überlegenheit der prototyp. Unterrichtsorganisation von der 'Theorie des Prototyps und der prototyp. Unterrichtsorganisation' her zu begründen und verständlich zu machen.

Im V. Kapitel weist er hin auf verwandte Ansätze in der Didaktik und Pädagogischen Psychologie: von Comenius' Prinzipien eines Faches, die zu Beginn des Unterrichts gelehrt werden sollen und Pestalozzis Prinzip des Elementaren als Anfangspunkt der Unterweisung bis zu Bruners Forderung eines spiralförmig aufgebauten Lehrplans zur 'Übersetzung' der Sachlogik in eine der Entwicklung des kindlichen Denkens gemäße Form und Phenix' Forderung, das Lernen in den verschiedenen Unterrichtsfächern von Schlüsselbegriffen (Key-Concepts) her zu erleichtern.

Das VI. und letzte Kapitel dient einem kurzen Hinweis auf das Problem der Konstanz der Inhalte trotz ständigen Wandels.

Ich werde nur Teile des II. Kapitels ("Exkurs über das Lernen", "Die herkömmliche und die prototypische Unterrichtsorganisation") und das IV. Kapitel darstellen; der Schwerpunkt wird dabei auf dem IV. Kapitel liegen.

3.23.2 Vorbegriff des Lernens - aus der Perspektive der morpholog. Psychologie.

- 1) Der Strom aktueller seelischer Prozesse untergliedert sich in Einheiten, "die sich in der Zeit, unter Ausgleich verschiedener widersprechender Entwicklungstendenzen, in einem vielfältigen Umwandlungsprozeß ausformen". (S.15)
 - 1.1) "Dabei entwickelt sich in jeder 'Handlungseinheit' ein eigenes Forderungs-Förderungsgefüge ..., das den Gestaltungsprozeß reguliert" (S.15).
- 2) Dieser permanenten Gestaltungsprozesse wird man sich normalerweise nicht bewußt; erst "wenn sie in einer Situation versagen, spürt man etwas von den Widersprüchen, die es auszugleichen gilt". (S.15)

- 3) "Da der Schüler im Unterricht absichtlich mit neuen Aufgaben konfrontiert wird, kann er erprobte Muster nicht mehr einsetzen, wenn er das geforderte Ziel erreichen soll. Er muß sich in einen Auseinandersetzungsprozeß einlassen, in dessen Verlauf eine Veränderung der Bewältigungsprinzipien eintritt", d.h. Lernen geschieht (S.15).
- 3.1) Ein solcher Lernprozeß wird erschwert, "wenn es dem Schüler gelingt, sich schon bei der Einführung in ein Thema auf bewährte, prägnante Muster zu stützen ..., da das Seelische dann danach trachtet, die damit eingeschlagene Richtung der angelaufenen Formenbildung zu erhalten". (S.15)
- 3.2) Ein solcher Lernprozeß wird begünstigt, wenn "am Anfang ein 'offenes' Muster" (S.15) steht und Hilfen angeboten werden, die der intendierten Formenbildung angemessen sind.
- 4) Da sich die Wandlung der seelischen Bewältigungsformen "nicht im 'leeren Raum', sondern an den Inhalten selbst vollzieht" (S.16), bedeutet sie zugleich eine "Durchformung der Inhalte" (S.16).
- 4.1) Entsprechend läßt sich als Ziel des Unterrichts formulieren: Der Auseinandersetzungsprozeß "zwischen seelischen Gestaltungsprinzipien und Unterrichtsinhalten soll so gesteuert werden, daß im Verlauf des Prozesses eine dem angezielten Bewältigungstyp gemäße Durchformung der Inhalte und damit zugleich eine entsprechende Veränderung des Seelischen zustande kommt". (S.16)
- 5) Neue Bewältigungstypen entstehen im Auseinandersetzungsprozeß durch Umstrukturierung alter Bewältigungsformen; Strukturierungen werden auf diese Weise als bewegliche (änderbare) Festlegungen erfahren.

Eine ausführlichere Darstellung des Lernens aus morpholog. Sicht gibt Ennenbach in seinem Aufsatz "Perspektiven einer neuen Lernpsychologie" (in SALBER 1972a)

3.23.7 Charakterisierung der herkömmlichen und der prototypischen Unterrichtsorganisation.

3.23.31 Herkömmliche Unterrichtsorganisation.

- 1) Wie sehr "man auch die drei Phasen des Unterrichts benannte und differenzierte, wie sehr man auch betonte, daß die zeitliche Abfolge variiert werden könne, immer blieb man einem Nacheinander, also der traditionellen Ablaufregel, verpflichtet. Der 'empirischen' folgte eine 'rationale' Phase, in der das auf verschiedene Weise Angebotene durchdacht und verarbeitet wurde, um dann in einer 'technischen' Phase in größere Zusammenhänge gefügt, geübt und verfügbar gemacht zu werden." (S.18-19)
- 2) Im Anschluß an diese Feststellung wird von Ennenbach auf den Seiten 19-27 seines Buches "die Organisation zweier Unterrichtsthemen der Versuchsanordnung detailliert wiedergegeben (Geschichte: 'Der Ritter im Mittelalter'; Naturkunde: 'Der Löwenzahn') und von der einschlägigen Fachdidaktik her belegt." (S.18)

3.23.32 Prototypische Unterrichtsorganisation.

- 1) "In einer Eingangsphase wird der Prototyp entwickelt". (S.28)
"Die tragenden Sinnzusammenhänge des Unterrichtsthemas" (S.28) werden angedeutet und auf vertraute, aber noch offene Typisierungen zurückgeführt.
"Um die Verfügbarkeit des Prototyps während der gesamten Erarbeitung eines Themas bzw. als 'Inhalt' für zukünftige Übertragungen zu sichern, wird er graphisch dargestellt." (S.28)
- 2) Bei der weiteren Erarbeitung dient der Prototyp als "organisierendes Prinzip" (S.28); er ermöglicht dem Lernenden, "sich mit den erst jetzt angebotenen zahlreichen Fakten in der richtigen Weise auseinanderzusetzen". (S.28)

- 2.1) Es entwickelt sich "ein Kreisprozeß, in dem die Auswahl und Auslegung des Kommenden vom präziser durchgestalteten Vergangenen eingeengt wird". (S.28)
Dieser Kreisprozeß ist "in seinem ganzen Umfang von Gestaltungsvorgängen, also 'rational' durchzogen, zugleich aber auch 'empirisch'". (S.28)
- 2.2) Wird ein Gegenstand unter der Führung eines Prototyps erarbeitet, "so betreibt man weder Induktion noch Deduktion, da man sich nicht mehr auf der Ebene der Sachgesetze bewegt" (S.28), sondern auf der Ebene von Ausgleichsformen zwischen Seelischem und Sache.
- 3) "Einer eigenen Übungsphase bedarf es nicht mehr, da während der Entwicklung des Themas die grundsätzlichen Sinnzusammenhänge und Prinzipien immer wieder auf neue Themenbereiche übertragen wurden, so daß während dieser Phase genügend Übung stattfand. Es empfiehlt sich allerdings, in einer Zusammenfassung den Prototyp noch einmal in allen Bereichen des Themas 'durchzuspielen', um seine Praktikabilität zu betonen und zu zeigen, daß vom Auseinandersetzungstyp her alles Erarbeitete Sinn und Zusammenhang erfährt". (S.28)
- 4) Der Prototyp ist "zugleich Anfang und Ziel" (S.29): Am Ende des Unterrichtsprozesses "faßt er alles Erarbeitete formelhaft zusammen, während er am Anfang nur eine Richtung nahelegt". (S.29)
- 5) Im Anschluß an diese kurze Darstellung einer prototyp. Unterrichtsorganisation wird von Ennenbach auf den Seiten 29-36 seines Buches die Organisation eines prototyp. Unterrichts zu den gleichen Themen wie beim herkömmlichen Unterricht (Geschichte: Der Ritter im Mittelalter; Naturkunde: Der Löwenzahn) im Detail dargestellt.

3.23.4 Theorie des Prototyps und der prototyp. Unterrichtsorganisation.

3.23.41 Morphologie als Konstitutionstheorie des Seelischen.

3.23.41.1 Dynamik seelischer Formenbildung.

1) Der Ansatz der morpholog. Psychologie "zielt auf die Erforschung abgrenzbarer, aktueller seelischer Formen", "auf die Erfassung der Bedingungen ihrer Entwicklung und Wandlung". (S.119)

2) Der Verlauf seelischer Prozesse wird von Ennenbach als Vorgang seelischer Formenbildung begriffen und im Anschluß an Salber durch folgende Grundannahmen näher umschrieben:

"1. Seelisches existiert und findet eine Form nur durch Bewegung, ...

2. Bewegung ist nur möglich, wenn sich Formungsmöglichkeiten anbieten. ...

Aus 1. und 2. ergibt sich:

3. Das Seelische ist, wenn es existieren will, gezwungen, Formungsmöglichkeiten zu suchen. Diese können je nach Situation leichter oder schwerer zugänglich sein. ...

4. Durch die Formung erfährt das Seelische Sicherheit. Jeder erzwungene Formzerfall löst Angst aus. Auch aus diesem Grunde werden Formung und Formerhaltung angestrebt.

5. Formung impliziert zugleich Richtung. Diese sucht das Seelische beizubehalten ..., durch den Einsatz regulierender Prinzipien.

6. Das Seelische findet Befriedigung um so ausgeprägter, je mehr es in Abwandlungen und Veränderungen die Bewegung auf ein Ziel hin erhalten kann. ...

Aus 4. und 6. ergibt sich schließlich:

7. 'Seelische Gesundheit' besagt, daß sich das Seelische vertrauensvoll von zu engen Formen trennt, um so zu 'höheren' und damit befriedigenderen Gestaltungen zu gelangen. ..." (S.120)

3) Salber stößt bei der Analyse seelischer Formenbildung auf 6 konstituierende Bedingungen, die zugleich wirksam sind: "'Handlungseinheit', 'Metamorphose der Bedeutungen',

'Einübung', 'Organisation', 'Historisierung' und 'Verfassung'". (S.123)

- 3.1) Diese Bedingungen bestimmen als gleichzeitig wirkende Tendenzen (also nicht in einem Nacheinander) alle - von Salber untersuchten - seelischen Formenbildungen.
- 3.2) Aus der teilweisen Gegensätzlichkeit der 6 gleichzeitig wirkenden Tendenzen resultiert eine permanente Dynamik. Die Bewegung des Seelischen steht "immer in dem Zwiespalt, etwas aufgeben zu müssen, um überhaupt etwas zu erreichen. Das führt zu immer neuen Variationen, um solche Formen zu finden, bei denen am wenigsten eingebüßt wird". (S.123)
- 4) Der komplexe Begriffsrahmen der morpholog. Konstitutions-theorie erlaubt es nicht mehr, Denken, Fühlen und Wollen "als selbständige seelische 'Etwasse'" (S.119) voneinander zu trennen: "Jetzt ist es nicht mehr möglich zu sagen, 'Der Schüler nimmt etwas auf, er durchdenkt es, ...'; er 'denkt' immer schon. Wahrnehmen geschieht nie ohne Gestaltung, ohne einen Zug also, der besonders beim Denken eine Rolle spielt. Immer muß eingeordnet - in ein Bezugssystem gestellt - werden, damit erlebt wird; nur geschieht das Einordnen, Gruppieren, etc. bei den Formen, die man als 'Denken' bezeichnet, ausgeprägter." (S.119)
- 4.1) Aus der Perspektive der morpholog. Psychologie beruht die Formalstufentheorie des Unterrichts auf einer falschen Vereinfachung des Seelischen.

3.23.41.2 Seelische Formenbildung im Unterrichtsprozeß.

- 1) Auch im Unterrichtsprozeß "laufen Formenbildungen an, die eine Richtung suchen und finden müssen". (S.121)
Das Problem liegt darin, daß das Seelische zwar immer eine Form findet, "nur muß es nicht gerade die vom Lehrer angezielte sein". (S.121)
- 2) Der planmäßige Aufbau seelischer Formen ist ein schwieriges Unternehmen: Dem Lernenden noch unbekannte Sach-

strukturen und ihm bereits vertraute Bewältigungsformen müssen aufeinander zugeführt werden; dabei sind die einander teilweise behindernden und fördernden Tendenzen seelischer Formenbildung zu berücksichtigen (siehe Kap. 3.23.-2).

- 3) Wie Ennenbach zeigt, ist es mit Hilfe eines Prototyps möglich, die seelische Formenbildung "in eine bestimmte Richtung zu lenken, die Richtung trotz intensiver Auseinandersetzung zu erhalten und bis zu einem vorher festgelegten Ziel zu führen". (S.121)
- 4) Die durch einen Prototyp geleitete Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Gegenstand impliziert "das Erlebnis der Annäherung an das Ziel" (S.122) - und damit ständige intrinsische Motivation.
- 4.1) Das Erlebnis der Annäherung an das Ziel ist motivierend sowohl im Sinn des Bestrebens nach einer Formabrundung, einer 'guten Gestalt' als auch im Sinn der Erfolgsbestätigung, auf dem richtigen Weg zu sein.

3.23.42 Konstruktion des Prototyps.

Ein Prototyp wird zu dem Zweck konstruiert den Auseinandersetzungsprozeß zwischen Lernenden und Sache so zu steuern, daß die verfügbare Ausrüstung des Lernenden zunehmend verbessert, dh der Sache immer angemessener wird.

Die Wirkung des Prototyps beruht darauf, daß bei seiner Konstruktion die Bedingungen seelischer Formenbildung (vor allem die Bedingungen: 'Organisation', 'Metamorphose der Bedeutungen' und 'Einübung') berücksichtigt werden. Wie das geschieht soll im folgenden dargestellt werden.

3.23.42.1 Organisation als Bedingung seelischer Formenbildung.

- 1) Organisierende Prinzipien: Damit die angezielten Aus-

gleichsformen zustande kommen, "müssen im Seelischen bestimmte organisierende Prinzipien wirksam werden".

(S.124) "In ihnen manifestiert sich ein tragender Ordnungstyp (Typisierung)". (S.124)

Einzelheiten werden mit Hilfe von Typisierungen auf spezifische Weise durchformt, zu einem Sinnzusammenhang 'organisiert'.

- 2) Ideale Ordnung: Die durchformende Kraft der Typisierung zielt auf eine ideale Ordnung. Diese Tendenz steht jedoch in einem Wirkungszusammenhang mit den übrigen Tendenzen seelischer Formenbildung; sie wird vor allem durch die Widerständigkeit des empirisch Gegebenen gebremst (siehe Pkt.3.23.42.3).
- 3) Ausgleichs- (Bewältigungs-) Form: Sie steht als angewandte Typisierung 'in der Mitte' zwischen allgemeinem Typus und Struktur der Sache; sie ist die typisierte Vorstellung von einer bestimmten Sache: "Die Inhalte haben eine dem Typus gemäße spezifische Durchformung und Bedeutung erhalten, aber nicht durch völlige Anpassung an ihn, da in die zustande gekommene Ausgleichsform auch die Sachstruktur mit eingegangen ist". (S.125)
- 4) Verfügbarkeit der Ausgleichsform: Im Prototyp wird eine Ausgleichsform versinnlicht und so verfügbar gemacht für den ganzen Verlauf der Auseinandersetzung des Lernenden mit der Sache.
 - 4.1) Wichtiges Hilfsmittel zur Versinnlichung bzw. Veranschaulichung sind "die sachsinnefreien Ausdruckswerte figuraler Gestalten" (S.131), die dem Lernenden bereits vertraut sind.
 - 4.2) Ob z.B. eine bestimmte graphische Darstellung des Prototyps die beste Möglichkeit darstellt, "ihn zu versinnlichen, kann ohne empirische Kontrollen nicht beantwortet werden. Es mag sein, daß sich einer findet, der prägnanter, einfacher und übersichtlicher ist". (S.133)

- 5.) Übersetzungen und Weiterbildungen der Ausgleichsform:
Als typisierte Vorstellung von einer bestimmten Sache ist die Ausgleichsform bereits "eine differenzierte Gestalt" (ENNENBACH 1972, S.63). Sie besitzt jedoch als typisierte Vorstellung immer noch Offenheit (dh einen Spielraum der Unbestimmtheit) und erlaubt so "Übersetzungen und Weiterbildungen in verschiedenen Themenbereichen, die dadurch zu Gliedern eines 'Typisierungskreises' werden". (S.124)
- 5.1) Typisierungskreis: "Als umfassendes Gesetz, das die einzelnen Organisationsprozesse über längere Zeit bestimmt, kann man ... die Entwicklung von Typisierungskreisen ansehen ... (Die Gesamtentwicklung strebt danach), die Gemeinsamkeiten zu Gliedern eines umfassenden Typus zu machen ..." (S.124, Zitat aus W. SALBER 1965)
- 6) Zufällige "Belebung" (S.125) verfügbarer Typisierungen:
Das thematisch Gegebene kann von verschiedenen Typisierungen her durchformt werden. Überläßt man es dem Zufall welche Typisierungen ins Spiel kommen, so besteht die Gefahr, daß für die Sachstruktur "unangemessene Typisierungen belebt werden". (S.125) "Es entstehen dann Ausgleichsformen, die der angezielten nicht mehr entsprechen". (S.125)
- 6.1) 'Empirische' und 'rationale' Unterrichtsphase: Bleibt es wie in der herkömmlichen Unterrichtsorganisation (siehe Pkt.3.23.31) in der empirischen Phase der Anschauung und Darbietung dem Zufall überlassen, welche Typisierungen beim Lernenden belebt werden, so ist es leicht möglich, daß sich das Denken des Lernenden bereits in falschen Bahnen bewegt, wenn in der zweiten, der rationalen Phase versucht wird, bestimmte Sinnzusammenhänge zu erarbeiten.
Demgegenüber verläuft die prototypische Unterrichtsgestaltung in einem Kreisprozeß, der "in seinem ganzen Umfang von Gestaltungsvorgängen, also 'rational' durchzogen, zugleich aber auch 'empirisch' ist. (S.28; siehe auch Pkt.3.23.32).

3.23.42.2 Metamorphose der Bedeutungen als Bedingung seelischer Formenbildung.

- 1) Das Seelische befindet sich in einem ständigen Wandlungsprozeß: "Seelisches existiert und findet eine Form nur durch Bewegung " und "Bewegung ist nur möglich, wenn sich Formungsmöglichkeiten bieten" (S.120) - das sind die beiden ersten Grundannahmen zum Verlauf seelischer Prozesse (siehe Pkt.3.23.41.1). Damit sind Konsequenzen verbunden, u.a. die, daß die Einhaltung einer bestimmten Richtung "durch die verändernde Wirkung des Aufgegriffenen immer wieder gefährdet" ist. (S.126)
- 2) Der ständige Wandlungsprozeß wird durch Ambitendenzen und Ordnungsgestalten reguliert:
 - 2.1) Jede im Formungsprozeß produzierte Bedeutung "wird getragen und präzisiert von Gegenbedeutungen" (S.126), die gleichsam "die Kehrseite der Bedeutung" ausmachen (S.126). Die Metamorphose der Bedeutungen findet erst dann "eine Abrundung, wenn die Ambitendenzen verwirklicht worden sind". (S.126)
 - 2.2) Der seelische Formungsprozeß bewegt sich nur solange in einer 'idealen Gegensatzrichtung' als die übrigen Bedingungen ausgeglichen werden können.
 - 2.3) Die Einhaltung einer bestimmten Gegensatzrichtung wird gefährdet einerseits durch Bedeutungen, die zu viele Ambitendenzen beleben und andererseits durch ein Angebot an Formungsmöglichkeiten, das keine Ansatzpunkte für eine bestimmte Richtung enthält.
 - 2.4) Die Bewegungsrichtung seelischer Formungsprozesse läßt sich zusätzlich durch Ordnungsgestalten absichern, die von vorneherein die erwünschten Ambitendenzen beleben.

Durch prototypische Ordnungsgestalten "werden die Veränderungsmöglichkeiten des Seelischen auf bestimmte Ambitendenzen begrenzt. Gerät die Bewegung dadurch in die

angezielte Richtung, so wird nur noch Förderliches aufgegriffen, weil 'fremde' Formungsmöglichkeiten nicht mehr 'gesehen' werden". (S.127)

3.23.42.3 Einübung als Bedingung seelischer Formenbildung.

- 1) "Das Seelische braucht ... Formungsmöglichkeiten. Diese kann es jedoch nicht 'aus sich selbst' schöpfen. Es muß sie vielmehr von 'außen' einbeziehen. Dieses Einbeziehen- damit auch Berücksichtigenmüssen ist somit eine Bedingung, ohne die Seelisches nicht existieren könnte." (S.128) (Siehe Pkt.3.23.41.1)

- 1.1) Einübung wird also von Ennenbach in einem umfassenden Sinn verstanden: als Verwirklichung des Seelischen an 'Äußerem', dh an Formungsmöglichkeiten von 'außen'.

- 2) Das 'Äußere' ist jeweils das, was vom aktuellen seelischen Formungsprozeß aufgegriffen wird. "Was das ist und welche Qualität es annimmt ist sowohl abhängig vom bisherigen seelischen Verlauf, als auch von der Eigenart des Äußeren selbst". (S.128) In diesem Sinn gibt es nicht d a s 'Äußere'; es kann jedoch alles zum 'Äußeren' werden: "also die Sachen, die Mitmenschen, das Geschriebene, die Sprache, Erinnerungen (s. Freuds 'Tagesreste'), Gelerntes, ...". (S.128)

- 3) Der im Unterricht dargebotene Lehrstoff muß geeignete Ansatzpunkte für Formungsmöglichkeiten in der intendierten Richtung erkennen lassen. Ist das nicht der Fall, (weil z.B. der Schwierigkeitsgrad zu hoch oder zu niedrig ist, die Farbigkeit der Inhalte zu groß ist, die Folgen der Darbietung zu verpflichtend sind,) so wird das Seelische andere Formungsmöglichkeiten aufgreifen. Anstelle des intendierten Lernprozesses kommt ein anderer in Gang, "da der Lehrer eine 'stoffadäquate', der Schüler aber seine 'eigene' Richtung verfolgt". (S.129)

- 4) Der Prototyp ermöglicht eine interne Steuerung des Vorgehens der Einübung.

- 4.1) Der Vorgang der Einübung verläuft in einem Kreisprozeß, "in dem die Auswahl und Auslegung des Kommenden vom präziser durchgestalteten Vergangenen eingeengt wird". (S.28) Der Prototyp reguliert als Sinngerüst, das zunehmend ausdifferenziert wird, die Bewegungsrichtung der Auseinandersetzung. Er sichert in hohem Maß, daß nur noch in die intendierte Bewegungsrichtung passende äußere Formungsmöglichkeiten aufgegriffen, dh 'belebt' werden.
- 4.2) Um die Wirksamkeit des Prototyps zu steigern, kann er für die Erarbeitung verschiedener Unterthemen entsprechend konkretisiert werden. Von diesen speziellere Prototypen kann dann "jederzeit auf den allgemeineren zurückgegriffen werden". (S.134)
- 5) Beim 'Einüben' wird dem 'Äußeren' besondere Beachtung geschenkt; die Sachstrukturen sollen im seelischen Formungsprozeß möglichst weitgehend zu ihrem Recht kommen. Diesem Ziel stehen jedoch "die Forderungen der übrigen Bedingungen im Wege, die Metamorphose der Bedeutungen, die Ordnung nach bestimmten Typen, die Durchsetzung angelaufener Richtungen etc." (S.129-130) Deshalb genügt eine rein sachbezogene Darstellung nicht.

3.3 Prototypisch programmierter Unterricht

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung beziehen sich in Pkt.3.3 auf ENNENBACH 1972.

3.31 1_s Spezielle eigene Absicht:

Ich möchte in Pkt.3.3 anhand des Buches "Programmierter Unterricht im Umbruch" (ENNENBACH 1972) das Konzept des prototyp. programmierten Unterrichts darstellen unter besonderer Berücksichtigung des Problems der internen Steuerung der schrittweisen Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lernstoff.

3.32 II₁ Absicht und Ausgangspunkt des Buchtextes.

- 1) Technisieren - Strukturieren: mit dieser Alternative kennzeichnet Ennenbach das Problem, das ihn veranlaßt ,
"das vielbearbeitete Thema 'Programmierter Unterricht' erneut zu behandeln". (S.V) Mit der Technisierung soll - so Ennenbach - "eine psychologisch - didaktische Fundierung Schritt halten. Die Alternative 'Strukturierung' drückt diese Forderung aus". (S.V)
- 2) Ennenbach stellt in seinem Vorwort fest,
 - a) daß in den "Veränderungen von der linearen und verzweigten Programmierung zu jüngeren komplexen Formen" eine "wachsende Tendenz zur Strukturierung sichtbar" wird (S.VI);
 - b) daß diese Tendenz "- wenn auch selten expressis verbis - didaktischen Prinzipien folgt, die unabhängig hiervon und von einem entgegengesetzten Ausgangspunkt her seit langer Zeit von den Bildungstheoretikern bearbeitet werden" (S.VI);
 - c) daß es den bildungstheoretischen Systemen jedoch "an Praktizierbarkeit mangelt", während "den zahlreichen Programmierungstechniken eine einheitliche systematische Basis" fehlt, "von der her ihr jeweiliger didaktischer Stellenwert sichtbar wird und Prinzipien für Weiterentwicklungen gewonnen werden können" (S.VI).
- 3) Mit seinem Vorschlag einer prototyp. Programmierung will Ennenbach a) die Tendenz zur Strukturierung ebenso wie b) die didaktischen Prinzipien der Bildungstheoretiker positiv aufgreifen und zeigen wie c) auf der systematischen Basis der morpholog. Psychologie der didaktische Stellenwert der verschiedenen Programmierungstechniken beurteilt und Richtlinien für ihre Weiterentwicklung gewonnen werden können.
- 4) Ennenbachs Vorschlag "stützt sich auf die Analyse der bekanntesten Programmformen, auf bildungstheoretische Überlegungen und bringt beides in eine einheitliche lernpsychologische Konzeption ein, die sich besonders bei der

Erfassung und Steuerung kognitiver Prozesse bewährt hat".
(S.VI)

3.33 II₂ Rekonstruktion des Buchtextes.

3.33.1 Überblick.

In der Einleitung stellt Ennenbach die Entwicklung des programmierten Unterrichts in groben Zügen dar.

Im 1. Kapitel skizziert er die lineare und verzweigte Programmierung; dabei kommt es ihm vor allem darauf an zu zeigen, "daß die verzweigte Programmierung keine 'technologische' Verbesserung der linearen Form ist, sondern auf einer anderen Lerntheorie basiert". (S.15)

Im 2. Kapitel untersucht Ennenbach ausgehend von einer Kritik der linearen Programmierung Weiterentwicklungen der verzweigten Programmierung.

Im 3. und letzten Kapitel beschäftigt er sich mit den psychologischen Grundlagen der prototyp. Programmierung und ihrer Anwendung.

Ich werde - ausgehend von der Absicht, vor allem das Problem der internen Steuerung zu untersuchen - meine Darstellung auf folgende Punkte beschränken:

1. Entwicklung des P.U.: Darstellung der Einleitung des Buches.
2. Steuerung und Motivation der schrittweisen Auseinandersetzung des Lernenden mit der Sache: Darstellung von Pkt.A ("Zur Kritik der linearen Programmierung") und Pkt.B ("Die unregelmäßige Verstärkung") im 2.Kapitel.
3. Elementare Programmierung: Darstellung von Pkt.F ("Exkurs zu den Begriffen 'Struktur' und 'Elementares'"), Pkt.G ("Konfigurationistische Programmierung") und Pkt.H ("Das Spiralprogramm") im 2. Kapitel.
4. Prototypische Programmierung: Darstellung des 3.Kapitels.

3.1.3 Entwicklung des programmierten Unterrichts.

- 1) Der P.U. in seiner klassischen Form "kann als Beispiel für die direkte Übertragung einer Theorie auf die Praxis gelten, hier auf den Bereich der Schule". (S.1)
- 2) "Eine solch strikte Orientierung an einer Theorie ... kann jedoch, wie im Fall Skinners auch die Grenzen eines theoretischen Ansatzes sichtbar machen". (S.1) Der anfängliche Dogmatismus mußte "unter dem Druck der in Menschenversuchen gewonnenen Ergebnisse zunehmend mehr einem Pragmatismus" weichen, "von dem her eine Revision der theoretischen Grundlagen möglich wurde". (S.2)
- 3) Dieser Fortschritt hatte aber auch nachteilige Folgen: "Man wurde zwar 'menschlicher', verlor dafür aber die Eindeutigkeit des exakten 'molekularen' Behaviorismus". (S.2)
 - 3.1) "Eine Vielzahl von Lerntheorien wurde entwickelt" und bei der Konstruktion von Lehrprogrammen "'pluralistisch' gehandhabt". (S.2) Dabei wurde unterstellt, "daß das Seelische in manchen Bereichen im Sinn des klassischen Assoziationismus funktioniert ..., in anderen mehr im Sinn ganzheitlicher Theorien". (S.3)
 - 3.2) Ennenbachs Kritik richtet sich gegen dieses 'Kästchen-denken', "denn man kann nicht auf der einen Seite von der Wirkung isolierter Reize sprechen, wenn man bei höheren Lernformen die Überdeterminiertheit jeder einzelnen Gegebenheit betont. Man wirft sonst zwei sich ausschließende Theorien 'in einen Topf'". (S.3)
- 4) "Nach einer ersten Anpassung" des P.U. "an die Bedürfnisse des Seelischen" kommt es in der Folge zu einer zweiten "an die Technik". (S.4) "Die Technik greift - und das ist ihr gutes Recht - jeden Ansatz der 'pluralistischen Basis' der programmierten Instruktion auf und erfindet hierfür Apparate. Das führt letztlich dazu, daß der zunächst noch zu übersehende, wenn auch wissenschaftstheoretisch nicht

zu vertretende Eklektizismus auf dem Gebiet der Lernforschung vollends unüberschaubar wird bzw. sich ... zu einer neuen, beruhigenden Einheit fügt, der technischen Perfektion". (S.3-4)

- 5) Große Bedeutung mißt Ennenbach der Übernahme des P.U. in die Industrie bei. Sie führte dazu, "daß der Bereich planvollen Lehrens und Lernens erstmals mit strengen pragmatischen Maßstäben gemessen wurde". (S.4) Unter dieser Bewährungsprobe wurden "Programme entwickelt, die eine Parallele sowohl in der Entwicklung der europäischen Psychologie wie in der amerikanischen Lehrplanforschung findet. In beiden Bereichen setzt sich nämlich ein Denken in Kreisprozessen durch". (S.4)

3.33.3 Steuerung und Motivierung der schrittweisen Auseinandersetzung des Lernenden mit der Sache.

- 1) Ennenbach kritisiert 1. die Aufgliederung eines Themas in kleinste Schritte und 2. die Beschränkung auf externe Steuerung bzw. Motivierung.
- 1.1) Im Anschluß an Pressey kritisiert Ennenbach die Aufgliederung eines Themas in kleinste Schritte, "weil die meisten wichtigen Stoffe, die gelernt werden sollen, eine Struktur haben, die durch die Programmierung zerstört wird", ähnlich wie wenn man ein großes Bild nur "in Ausschnitten von 4 cm² Größe in einer festgelegten Reihenfolge betrachten kann". (PRESSEY, zitiert bei ENNEBACH 1972, S.17).
- 1.2) Die Steuerung bzw. Motivierung menschlichen Verhaltens geschieht in der Regel nicht allein durch externe (regelmäßige und/oder unregelmäßige) Verstärkung: Für den Angler z.B. ist das wiederholte Auswerfen der Angelschnur nicht einfach eine Wiederholung; es geschieht innerhalb einer Strategie, die verschiedene Techniken richtigen Vorgehens umfaßt. Nicht der unregelmäßige äußere Erfolg (der Fisch) allein motiviert den Angler; der Erfolg ist das Ergebnis einer Strategie, "die wäh-

rend des ganzen Angelvorgangs selbst für eine mehr oder weniger regelmäßige Befriedigung sorgt". (S.21) Da sich in einem linearen Programm übergreifende Strategien kaum entwickeln lassen, "fällt die Aufgabe der Motivation gänzlich den äußeren Bestätigungen zu". (S.21)

- 2) Ennenbach fordert 1. eine der Sinnstruktur des Themas entsprechende Aufgliederung und 2. eine primär interne Steuerung bzw. Motivierung.
 - 2.1) Interne Steuerung erfordert den "Aufbau einer übergreifenden Struktur" (S.21), dh eines Problembewußtseins, "demzufolge in einer bestimmten Richtung nach Weiterführungen gesucht wird". (S.23) Die Teilschritte dürfen die übergreifende Sinnstruktur nicht auslöschen. Eine Zerlegung der thematischen Beschäftigung in kleinste Teilschritte wäre sehr unzweckmäßig.
 - 2.2) Auch intrinsische Motivierung erfordert ein übergreifendes Problembewußtsein. Sie besteht - aus gestalttheoretischer Sicht - darin, "daß der Mensch danach tendiert, solche Vorgänge zu einem Abschluß zu bringen, die ihm zur Aufgabe, zum Problem" (S.22) geworden sind. Von Ennenbach wird die intrinsische Motivierung zurückgeführt auf die Dynamik seelischer Formenbildung (siehe Pkt.3.23.41.1).
 - 2.3) In einem primär intern gesteuerten und motivierten Programm dient die unregelmäßige externe Verstärkung zur "Profilierung der in einem solchen Programm ohnehin bereits erfolgenden unregelmäßigen inneren Verstärkung". (S.23)

3.33.4 Elementare Programmierung.

Unter elementarer Programmierung versteht Ennenbach eine Programmierung, die sich am Elementaren orientiert. (Siehe folgender Punkt)

3.33.41 Zum Begriff des Elementaren.

- 1) Ennenbach übernimmt den Begriff des Elementaren von den deutschen Bildungstheoretikern: nach Klafki ist es Aufgabe der Didaktiker, "solche Inhalte zu wählen, die Zugang zum Fundamentalen und Elementaren ermöglichen" (S.30) "Der Begriff des Fundamentalen meint allgemeinste Prinzipien, Kategorien, Grunderfahrungen, die ... ein Unterrichts-fach konstituieren" (KLAFKI, zitiert bei ENNENBACH 1972, S.30); innerhalb des Fundamentalen eines Wissensbereiches "gibt es nun eine mehr oder minder große, immer wieder neu zu bestimmende Anzahl wesentlicher zentraler, bedeutsamer Einsichten, Zusammenhänge, Verfahren. Auf sie zielt der Begriff des Elementaren". (KLAFKI, zitiert bei ENNENBACH 1972, S.30).
- 2) Ennenbach stellt klar, daß die didaktische Gestaltung eines Lehrstoffs in zweifacher Hinsicht 'elementar' geschehen muß: Es gilt nicht nur "den Lehrstoff von der Sache her 'elementar' zu organisieren (exemplarischer Einstieg, Akzentuierung und Anordnung der Fakten so, daß die tragenden Sinnzusammenhänge sichtbar werden), sondern auch, 'elementare' Prinzipien zu beachten, die unsere seelischen Prozesse regulieren". (S.32) (Siehe Pkt.3.23.32)

3.33.42 Konfigurationistische Programmierung.

Ennenbach stellt die Konfiguration.Programmierung dar, wie sie von Schirm entwickelt worden ist.

- 1) "Von der Psychologie übernimmt Schirm den Begriff der Gestalt, jedoch im Sinn einer 'Simultangestalt'". (S.40) Im Unterschied dazu versucht die von Ennenbach konzipierte prototypische Programmierung den Lernprozeß "im Sinn einer 'Verlaufsgestalt'" (S.40) zu erfassen und zu steuern.
- 2) Nach den "für jede Programmierung notwendigen Vorarbeiten, insbesondere einer exakten Lernzielbestimmung" (S.38), gliedert Schirm "den Lehrstoff in mehrere

'Felder'". (S.38) Nach "ihrer Bedeutung für die Erreichung eines Lernziels lassen sich die Bereiche eines Wissensgebietes um einen Fokus anordnen, in dessen Zentrum die tragenden, sinngebenden Informationen stehen ..., an dessen Peripherie 'wünschenswerte Ergänzungen' platziert werden können. So ergibt sich folgende 'Konfiguration'" (S.38-39):

Zur Verdeutlichung folgendes Schema (Abbildung 4 auf S.38)



- 1 = Kerninformationen: Wesentliche
Fakten und Zusammenhänge
- 2 = wesentliche Ergänzungen
- 3 = nützliche Zusätze
- 4 = gewünschte Zusätze

3) Der Aufbau der Programme ist linear, "durch die konfigurationistische Gliederung bilden sich aber Zentrierungen, so daß man besser von fokaler Programmierung sprechen sollte". (S.40)

3.1) "Die Informationen bestehen teilweise aus zusammenhängenden, teilweise aus Lückentexten, in die eine Antwort eingetragen werden muß. Bestätigungen erfolgen wie im linearen Programm". (S.39)

3.2) "Einzelne Einheiten enthalten 'exemplarische' Aufgaben, an denen der Lerner in der Regel auf Grund unvollkommener Anweisungen scheitert. In nachfolgenden Informationen wird er dann über den Grund seines Scheiterns aufgeklärt. Diese Aufklärung zielt direkt auf die Kerninformation, damit auf die elementaren Zusammenhänge des Themas". (S.39)

3.3) "Unterstützt wird die Strukturierung des programmierten Lehrstoffs durch Zeichnungen, die den jeweiligen Sinnzusammenhang symbolisieren". (S.39)

4) In konfigurationistischen Programmen ist alles "darauf angelegt, die vom Lernziel her bestimmten wesentlichen Zusammenhänge herauszuarbeiten. Insofern handelt es sich

hier um den Versuch, den Strukturierungsprozeß selbst zu thematisieren. Man vertraut nicht darauf, daß er sich 'irgendwie ergibt'". (S.40)

- 5) Didaktisch ist diese Technik (aus der Perspektive der Theorie des Prototyps) vor allem aus zwei Gründen interessant: 1. Es geht um das Elementare eines Wissensgebietes. 2. Das Elementare wird in Hinblick auf das jeweilige Lernziel bestimmt; die Auswahl der Kerninformationen geschieht "jeweils nach Maßgabe des Lernziels, das erreicht werden soll". (S.40) Es gibt also nur "lehrzielbestimmte Kerne".(S.40) "Damit befindet sich SCHIRM ganz in Übereinstimmung mit den Bildungstheoretikern, die auf die Abhängigkeit des Elementaren vom jeweiligen Bildungsziel immer wieder hingewiesen haben". (S.40)
- 6) Auch in pragmatischer Hinsicht ist die Konfiguration. Programmierungstechnik interessant. Sie hat die Bewährungsprobe, mit streng pragmatischen Maßstäben gemessen zu werden, gut bestanden; da Schirm "vornehmlich für die Industrie, also auf einem 'freien Markt'" arbeitet, "ist er vom Erfolg seines Produktes abhängig". (S.40)

3.33.43 Spiralprogramme

Ennenbach stellt die Technik der spiralförmigen Programmierung dar, wie sie von Glaser und Schaefer entwickelt worden ist.

- 1) Auch im Spiralprogramm orientiert sich die Organisation des Unterrichts am Elementaren. Sie schreitet in mehreren aufeinanderfolgenden Abschnitten von einfacheren Ganzheiten zu immer differenzierteren Ganzheiten fort.
- 1.1) Glaser unterscheidet spiralförmig von blockförmig aufgebauten Lehrtexten: "Bei der üblichen Lehrbuchdarstellung, nach der jeder Gegenstand ein eigenes Kapitel erhält, lernt der Schüler jeweils einen Stoff und geht dann zum nächsten über (Block). Nach unserem Lehrplan für Naturkunde scheint es möglich, die Elementargebiete aller durchzunehmenden Themen scheibenartig abzuschnei-

den, dann eine zweite Scheibe der nächst schwierigen Probleme aller Themen anzubieten, sodann eine dritte Scheibe und so weiter". (GLASER, zitiert bei ENNENBACH 1972, S.41)

- 1.2) Ähnliche Gedanken werden von J.S. Brunner vertreten, "der einen spiralförmig aufgebauten Lehrplan vorschlägt, demzufolge die Behandlung des gleichen Lehrstoffs in verschiedene Altersklassen auf verschiedenen Abstraktionsebenen wiederholt wird". (S.42)
- 2) Glaser stellt fest, daß die Herausarbeitung des für das jeweilige Lehrziel Elementaren eines Wissensgebietes eine "enorme Aufgabe" (S.42) ist; es soll "sowohl das Verständnis des einfachsten wie des schwierigsten Themas fördern" (S.42).
- 2.1) Einen praktikablen und zugleich psychologisch und didaktisch gut fundierten Vorschlag zur Bewältigung dieser Aufgabe macht Ennenbach mit seinem Konzept der prototyp. Programmierung.

3.33.5 Prototypische Programmierung.

3.33.51 Psychologische Grundlagen

Was Ennenbach im 3. Kapitel in der Vorbemerkung ("Lernen als Struktuiierungsprozeß") und in den Punkten A ("Organisation"), B ("Metamorphose der Bedeutungen") und C ("Einübung") darstellt, ist eine überarbeitete und etwas gekürzte Fassung dessen, was er bereits im IV. Kapitel seines Buches "Prototypen des Lernens und Unterrichtens" dargestellt hat. Den Gedankengang dieses IV. Kapitels habe ich bereits ausführlich in Pkt.3.23.4 zu rekonstruieren versucht.

3.33.52 Entwurf eines prototypischen Lehrprogramms

In Pkt.D des 3. Kapitels bringt Ennenbach den Entwurf eines prototypischen Lehrprogramms zum Thema "Der Bodensee".

Das Programm ist in einer Spirale mit drei Ebenen aufgebaut, "die gekennzeichnet ist durch eine zunehmende Stoffanreicherung und eine Differenzierung der Grundgestalt". (S.75)

Die drei Ebenen sind:

- I. Entwicklung und graphische Darstellung des Prototyps
- II. Überprüfung der prototyp. Information aus I und Ausbau durch zusätzliche Informationen
- III. Abschnittweise und differenzierte Darstellung der verschiedenen Bereiche, wobei die Folge der Abschnitte durch die im Prototyp akzentuierten Ambitendenzen bestimmt wird.

Anstatt den mit Hilfe von Abbildungen und z.T. nur stichwortartig skizzierten Entwurf im einzelnen wiederzugeben, möchte ich auf die Seiten 71 - 75 in Ennenbachs Buch verweisen.

3.4 III. Kritische Beurteilung.

3.41 Notwendige Kontingenz auch des morphologischen Forschungsparadigmas.

- 1) Ennenbach kritisiert die Annahme, "daß das Seelische in manchen Bereichen im Sinn des klassischen Assoziationismus funktioniert (Lernen und Behalten von Fakten), in anderen mehr im Sinne ganzheitlicher Theorien". (ENNENBACH 1972, S.3) Er will zur Überwindung solch eklektizistischen Kästchendenkens beitragen, "denn man kann nicht auf der einen Seite von der Wirkung isolierter Reize sprechen, wenn man bei höheren Lernformen die Überdeterminiertheit jeder einzelnen Gegebenheit betont. Man wirft sonst zwei sich ausschließende Theorien 'in einen Topf', den Atomismus (Annahme letzter, unteilbarer Elemente) und eine Theorie, die von Gestalten als Letzttheiten ausgeht". (ENNENBACH 1972, S.3)

- 2) Wenn ich recht sehe, behauptet Ennenbach zweierlei:
- a) das Kästchendenken, dh die Vorstellung, daß das Seelische selbst in abgrenzbare Bereiche zerfällt, die nach verschiedenartigen (einmal nach assoziationalistischen, einmal nach gestalttheoretischen) Gesetzen funktionieren, ist irrig; eklektizistische 'Synthesen' suggerieren eine falsche Vorstellung von der Natur des Seelischen.
 - b) das assoziationalist. und das gestalttheoretische Forschungsparadigma sind miteinander unvereinbar.

3) Zu a):

In diesem Punkt stimme ich Ennenbach voll zu. Auch die phänomenologischen Analysen von A. Schütz zeigen, daß das Seelische ganzheitlich funktioniert, daß 'Erfahrung' immer 'Erfahrung in einem Zusammenhang' ist (z.B. Verbindung jeder Erfahrung mit den *vorangegangenen* und den antizipierten zukünftigen Erfahrungen).

Die Analysen von Schütz zeigen weiters, daß die Relevanzzusammenhänge des Humanwissenschaftlers nicht einfach dieselben sind wie die seines Forschungsobjekts. Daraus entsteht die Aufgabe, die Relevanzzusammenhänge des Forschungsobjekts und die wissenschaftlichen Relevanzzusammenhänge und vor allem das Verhältnis beider zueinander zu untersuchen. So betrachtet, resultiert das Kästchendenken aus einem naiv objektivist. Denken, das die eben genannte Aufgabe überspringt: Die eigenen Grundannahmen und Begriffe werden ins Objekt projiziert und für die Natur des Objekts selbst gehalten; wird dann versucht, verschiedene Forschungsansätze zugleich zu berücksichtigen, so scheint die Natur des Objekts selbst zu zerfallen, je nach Bereich scheint es 'assoziationalistisch' oder 'ganzheitlich' zu funktionieren.

4) Zu b):

In diesem Punkt kann ich Ennenbach nicht ohne weiteres zustimmen.

- 4.1) Ich halte Gagnés Anliegen einer Relativierung und Zuordnung der einzelnen Lerntheorien für sehr wichtig. Wenn

ich auch nicht glaube, daß dieses Anliegen im Rahmen des objektivist. Denkens angemessen verfolgt werden kann, so betrachte ich doch Gagnés Versuch als einen ersten wichtigen Schritt heraus aus der dogmat. Verabsolutierung und Entgegensetzung kontingenter Forschungsansätze. Und in Ennenbachs starker Betonung der Unvereinbarkeit von assoziationalist. und gestalttheoret. Forschungsparadigmen sehe ich zumindest die Gefahr eines Rückfalls in die Verabsolutierung des eigenen Forschungsparadigmas. Aus diesem Grund halte ich die sorgfältige Prüfung der Behauptung der Unvereinbarkeit durch vergleichende Paradigmenforschung für unbedingt erforderlich.

- 4.2) Ich gehe davon aus, 1. daß jedes Forschungsparadigma, auch das einer morpholog. Psychologie, notwendigerweise kontingent ist (schon allein aufgrund der Selektivität jeder Begriffsbildung); und 2. daß es Aufgabe einer vergleichenden Paradigmenforschung ist, die spezifische Kontingenz und Stärke eines Forschungsparadigmas durch sorgfältigen Vergleich mit anderen Forschungsparadigmen näher zu bestimmen und im Zusammenhang damit die tatsächliche partielle oder vollständige Unvereinbarkeit zweier Forschungsparadigmen zu prüfen. Dementsprechend betrachte ich Ennenbachs Behauptung der Unvereinbarkeit als hypothet. Annahme, deren sorgfältige Prüfung noch aussteht.
- 4.3) Daß auch Ennenbach die Möglichkeit einer Ergänzung zwischen assoziationalist. und gestalttheoret. Forschungsparadigma nicht rundweg ausschließt, darauf scheinen mir zwei Bemerkungen hinzuweisen: 1. Ennenbach läßt "die unregelmäßige äußere Verstärkung" in einem intern gesteuerten Programm zumindest zum Zweck einer "Profilierung der in einem solchen Programm ohnehin bereits erfolgenden unregelmäßigen inneren Verstärkung" (S.23) gelten. 2. Er stellt fest, daß sich die einheitliche lerntheoretische Konzeption, von der er selbst ausgeht, "besonders bei der Erfassung und Steuerung kognitiver Prozesse bewährt hat". (S.VI; Unterstreichung von mir)

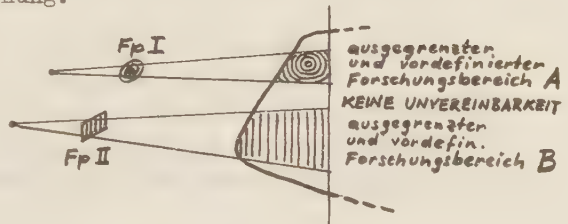
5) Schematische Darstellung der Perspektivität des empirischen Forschungsprozesses:

Erforschung eines Objekts durch die unterschiedlichen 'Brillen' zweier Forschungsparadigmen: beide Forschungsparadigmen stecken auf verschiedene Weise den Rahmen ab für empirische Forschung.

Variante A

VERSCHIEDENE
FORSCHUNGSBEREICHE

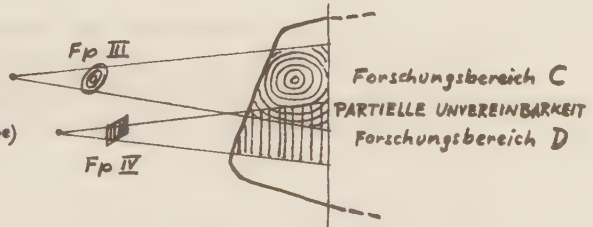
Paradigmen-
ergänzung möglich



Variante B

TEILWEISE
VERSCHIEDENE
FORSCHUNGSBEREICHE

partielle (schwerpunktmäßige)
Paradigmenergänzung
möglich



6) Zur Erläuterung der schematischen Darstellung:

Verschiedenheit besagt nicht notwendig Unvereinbarkeit. Paradigmenergänzung ist wenigstens im Fall verschiedener Forschungsbereiche möglich. Hier sind wiederum 2 Variationen denkbar:

6.1) Variante A

Die Forschungsparadigmen grenzen verschiedene Forschungsbereiche aus.

- Sie definieren dabei die Natur des Objekts in ihrem Forschungsbereich, dh sie unterstellen ein bestimmtes Vorverständnis von der Art des Objekts und - entsprechend - von der Art der zu suchenden Gesetzmäßigkeiten. Es handelt sich also bei den ausgegrenzten Bereichen nicht einfach um verschiedenartige Bereiche im Objekt selbst.
- Andererseits liegen die Unterschiede auch nicht allein

auf seiten der Forschungsparadigmen, denn mit Fp. I kann man in Bereich A gut arbeiten und mit Fp. II in Bereich B, aber nicht umgekehrt; eine Änderung des dem jeweiligen Forschungsparadigma zugehörigen Bereiches zwingt in der Regel zur Modifikation des Forschungsparadigmas selbst.

6.2) Variante B

Die Forschungsparadigmen grenzen verschiedene Bereiche aus, die sich teilweise überschneiden. Es ist eine nur partielle Paradigmenergänzung möglich, sofern die spezifische Stärke der beiden Forschungsparadigmen wenigstens schwerpunktmäßig in verschiedenen Bereichen liegt.

- 3.42 Die spezifische Kontingenz und Stärke der Theorie des prototyp. Lernens werde ich im Zusammenhang mit der Entwicklung der Modifikationsvorschläge zur prototypischen Gestaltung des Lerngeschehens in Pkt. 4.0 näher bestimmen.

- b) Die Aufgabe des Lernenden besteht demnach darin, den vorgesehenen 'Lehrgang' mitzumachen, dh sich mit einem bestimmten Gegenstand auf einem bestimmten Weg auf ein bestimmtes Ziel hin auseinanderzusetzen.

Im Fall programmierter Instruktion haben wir es mit einem vollständig vorgefertigten 'Lehrgang' (im eben definierten Sinn) zu tun.

4.12.2 Gefahr der Manipulation.

- 1) Ich verwende hier den Begriff 'Manipulation' im Sinn von 'bewußter Einflußnahme auf andere Menschen unter Verdeckung der dabei verfolgten Absichten'.
- 2) Die Gefahr der Manipulation liegt - grob gesprochen - vor allem in zwei Bereichen: a) bei der Festlegung der Lernziele und b) innerhalb des Lehrgangs selbst.

- 2.1) H. Roth begegnet der Gefahr der Manipulation des Lernenden durch den Lehrenden (bzw allgemeiner gefaßt: durch die Lehrinstanz) mit dem Prinzip der originalen Begegnung, insofern dieses die Lehrinstanz doppelt bindet: 1. durch die Forderung, den Lernenden wie er von sich aus die Welt erlebt, zu berücksichtigen und 2. durch die Forderung, die Sache als Ergebnis eines ursprünglichen Erkenntnis- und Forschungsprozesses zu berücksichtigen.

Die Definition des konkreten Lernziels hängt allerdings nicht nur von der Eigenart des Lernenden und der Sache ab, sondern zusätzlich auch von der Entscheidung (und damit Absicht) der Lehrinstanz. Angezielt wird ja eine Erweiterung der Kenntnis des Lernenden von einer bestimmten Sache in ganz bestimmter Richtung. - Wenn ich recht sehe, will Roth hier der Willkür bzw Manipulation einen Riegel vorschieben durch Rückbindung der Lehrinstanz an Werte (und wohl auch an demokratische Bildungspolitische Entscheidungsprozesse).

4.12.3 Sachgerechte und mitverantwortliche Beteiligung der Lehrinstanz.

- 1) Meine Absicht ist es nun, einen Vorschlag zur konkreten Gestaltung sachgerechter und mitverantwortlicher Beteiligung der Lehrinstanz an didaktischer Interaktion zu entwickeln für politisch-sozialkundliche Erwachsenenbildung mit Hilfe eines Lehrtextes innerhalb einer privaten Bildungsinstitution.

Die Lehrinstanz ist im Fall der programmierten Instruktion der Lehrtext, dh genauer: alle an der Erstellung des Lehrtextes (von der Festlegung des konkreten Lernziels bis zur Erfolgskontrolle) in der Bildungsinstitution Beteiligten.

1.1) Mitverantwortliche Beteiligung der Lehrinstanz.

Ich gehe davon aus, daß sich die Bildungsinstitution als Aufgabe gestellt hat, einen überprüfbaren Beitrag zur Demokratisierung der Sozialwelt durch Erwachsenenbildung zu leisten. Sie möchte Interessenten ihre Hilfe anbieten, ihnen die erforderlichen wissensmäßigen Voraussetzungen vermitteln.

Ich gehe des weiteren davon aus, daß dem inhaltlichen Ziel der Vermittlung auch die Form der Vermittlung entsprechen soll. Sie soll auf keinen Fall manipulativ sein, dh positiv: 1. die Absichten der Bildungsinstitution sollen dem Lernenden transparent gemacht werden, so daß er Stellung dazu nehmen und sie jeweils in Bezug auf seine eigenen Absichten beurteilen kann. 2. Die didaktische Vermittlung soll nach Möglichkeit selbst schon Einübung in kritische Wissensbildung sein.

Wenn es im Lehrgang thematisch um 'demokratische Interaktionsbeteiligung' geht, so erhält die sachgerechte und mitverantwortliche Gestaltung der didaktischen Interaktion besondere Bedeutung. Sie stellt dann eine Art von originaler Begegnung des Lernenden mit dem Gegenstand

selbst dar. Umgekehrt würde eine irgendwie manipulative Gestaltung der didaktischen Interaktion bedeuten, daß das im Lehrgang thematisch Intendierte im Vollzug des Lehrgangs selbst schon negiert wird.

1.2) Sachgerechte Beteiligung der Lehrinstanz.

Die 'Sache', der die Lehrinstanz gerecht werden soll, ist ein komplexes Objekt: sie umfaßt nicht nur 1. den Inhalt, der vermittelt werden soll: die Sache (im engeren Sinn); sondern auch 2. die Interessenten, denen dieser Inhalt vermittelt werden soll: die Lernenden; sowie 3. den (nicht manipulativ zu gestaltenden) Vermittlungsvorgang selbst: den Lehrgang.

- 2) Als Grundlage für meinen Vorschlag verwende ich die bereits dargestellte Theorie der prototypischen Programmierung von W. Ennenbach. Ich halte jedoch einige Ergänzungen und Modifikationen für notwendig. Diese sollen im folgenden Pkt. 4.2 entwickelt werden.

4.2 Modifikationsvorschläge zur prototypischen Gestaltung des Lernens - aus mehreren Forschungsperspektiven.

4.21 Eigener Ausgangspunkt und Absicht.

- 1) Ich möchte durch Vergleich der Theorie des prototypischen Lernens 1. mit der Theorie der Relevanzsysteme von A. Schütz, 2. mit der Theorie der kritischen Interpretation von E.D. Hirsch und 3. mit der modifizierten Theorie der Verstärkung und der bedingten Reize von R.F. Mager einige Einseitigkeiten und Stärken der von Ennenbach vorgeschlagenen prototypischen Gestaltung des Lernens näher bestimmen.
- 2) Ausgehend davon werde ich einige Modifikationsvorschläge zur Verbesserung der prototypischen Gestaltung des Lernens machen.
- Dabei werde ich die Frage offen lassen, ob ähnliche Verbesserungsvorschläge auch von Ennenbachs eigenem Denk-

hintergrund, der morpholog. Psychologie, her entwickelt werden können oder nicht.

- 3) Der Entwicklung der Modifikationsvorschläge liegt eine doppelte Absicht zugrunde: 1. die Absicht einer sachgerechteren und damit effektiveren Gestaltung des Lernens; und 2. die Absicht, bereits in der didaktischen Interaktion demokratische Beteiligung zu ermöglichen und einzuüben.

4.22 Definition des Lernziels.

Ich möchte zunächst die spezifische Stärke und Kontinenz der prototypischen Gestaltung des Lernens aus der Perspektive der Theorie der Relevanz von A. Schütz näher bestimmen; dabei wird sich vor allem zeigen, daß die prototypische Gestaltung des Lernens der Ergänzung vor allem im Bereich der Lernzieldefinition bedarf. Dieser Ergänzung sollen die beiden anschließenden Modifikationsvorschläge dienen.

4.22.1 Kritische Beurteilung der prototypischen Gestaltung des Lernens aus der Perspektive der Theorie der Relevanz von A. Schütz.

4.22.11 Theorie der Relevanz.

Zentrales Ergebnis der Untersuchung von Schütz zum Problem der Relevanz ist 1. daß drei verschiedene Typen von Relevanzsystemen unsere Bewußtseinstätigkeiten leiten und 2. daß "wir keiner der drei Relevanzsysteme eine besondere Stellung zuerkennen können ... jedes System kann der Ausgangspunkt für eine Veränderung der beiden anderen werden." (A. SCHÜTZ 1971 , S.107)

- 1) Wende ich meine Aufmerksamkeit einem bestimmten Thema zu, so rückt alles übrige in den Hintergrund und bildet den Horizont, wobei das jeweils thematisch Gegebene aufgelegt oder frei gewählt sein kann. Damit ist zugleich gesagt, daß ein Thema immer in einem bestimmten Horizont gegeben ist, der nicht nur das Gegen-

wärtige, sondern das 'Gegenwärtige auf dem Hintergrund des Vergangenen und des erwarteten Zukünftigen' umfaßt. Das thematisch Gegebene wird spontan als 'gleich', 'ähnlich', 'dem Typ nach wie' früher Erfahrenes ausgelegt - das besagt: Aktualisierung eines bestimmten Erwartungshorizonts.

Spontane Auslegungen sind zunächst auferlegt, können jedoch einer kritischen Prüfung unterzogen werden.

Wie kommt es zu einer Änderung der Auslegungsrelevanzen in der Beschäftigung mit bestimmten thematischen Relevanzen?

- 2) Das zur Auslegung verfügbare Wissen kann sich auf verschiedene Weise als ungenügend erweisen:
 - a) Es reicht nicht aus für eine genügend sichere Entscheidung zwischen konkurrierenden spontanen Auslegungen. Es muß durch neues dokumentarisches Material ergänzt werden (zB durch weiteres Beobachten und Experimentieren).
 - b) Das thematisch Gegebene zeigt unbekannte und unvertraute Züge, "die mit dem, was man für genügend gesichert hielt, unvereinbar sind". (A. SCHÜTZ 1971, S. 165) Solche Krisen können eine mehr oder weniger tiefgreifende Neustrukturierung des verfügbaren auslegungsrelevanten Wissens veranlassen.
- 3) Welchem Thema ich mich zuwende und wieweit meine Auslegungsbemühungen gehen, hängt weitgehend vom System der Motivationsrelevanzen ab. (Ausführlicheres siehe Kapitel VI meiner Arbeit.)

4.22.12 Theorie des prototyp. Lernens.

Ennenbach bemüht sich um eine interne Steuerung der Auseinandersetzung des Lernenden mit einem bestimmten Thema, so daß es zu einer - vorher genau zu definierenden - Neustrukturierung seines verfügbaren auslegungsrelevanten Wissens kommt. Das geschieht in der von ihm vorgeschlagenen prototyp. Gestaltung des Lernens auf folgende Weise.

1) Entwicklung und Darstellung des Prototyps:

Die Aufmerksamkeit des Lernenden wird nicht einfach auf ein Thema gelenkt, sondern auf ein entsprechend der Theorie des Prototyps vortypisiertes Thema.

2) Einübung:

Auch auf welches neue dokumentarische Material der Lernende bei seiner Beschäftigung stößt, wird nicht dem Zufall überlassen, sondern hinsichtlich Schwierigkeitsgrad und geeigneter Ansatzpunkte für die erwünschten Ambitionen usw. sorgfältig ausgewählt und in eine bestimmte Abfolge gebracht.

3) Zusammenfassung:

Als Zusammenfassung dient die Darstellung des im Laufe der intern gesteuerten Beschäftigung mit dem Thema auf bestimmte Weise differenzierten und modifizierten Prototyps. (Ausführlicheres siehe Pkt. 3.0 dieses Kapitels meiner Arbeit.)

4.22.13 Neustrukturierung der Auslegungsrelevanzen.

Die mehr oder weniger umfassende Neustrukturierung der Auslegungsrelevanzen im Laufe der Beschäftigung mit einem teilweise vertrauten, teilweise neuartigen Thema wird von A. Schütz als "Wiederaufnahme" der Beschäftigung mit einem Thema (in: A. SCHÜTZ 1971, V. Kapitel C.) kurz berührt und in einer groben Skizze zu einer "Philosophie der Leerstelle" (in: A. SCHÜTZ 1971, Beilage) nur andeutungsweise weitergeführt.

Ennenbach dagegen interessiert sich vor allem dafür, und zwar auf dem Hintergrund einer dynamischen Konstitutionstheorie des Seelischen. Er vermag auf dem Hintergrund der morphol. Psychologie den Vorgang der Neustrukturierung der Auslegungsrelevanzen bei der Beschäftigung mit einem Thema viel differenzierter zu fassen als Schütz. Darin liegt meines Erachtens eine seiner spezifischen Stärken gegenüber Schütz.

4.22.14 Intrinsische Motivation und Motivationsrelevanzen.

Schütz und Ennenbach, beide untersuchen den Zusammenhang von Auslegungsvorgang und Motivation. Ennenbach betont dabei die Bedeutung der intrinsischen Motivation, die sich darin zeigt, "daß der Mensch danach tendiert, solche Vorgänge zu einem Abschluß zu bringen, die ihm zur Aufgabe, zum Problem wurden". (W. ENNEBACH 1972, S.22) Diese dem Auslegungsvorgang immanente Dynamik erklärt Ennenbach aus dem Zusammenwirken zum Teil widersprüchlicher seelischer Tendenzen, die einen Ausgleich suchen.

Daß Ennenbach die Bedeutung der intrinsischen, im Auslegungsvorgang selbst erzeugten Motivation hervorhebt, auch darin liegt eine seiner spezifischen Stärken; daß Ennenbach jedoch seine Untersuchung auf die intrinsische Motivation beschränkt, darin liegt seine spezifische Kontingenz gegenüber Schütz.

Was ich jeweils thematisiere und wie weit meine Auslegungsbemühungen jeweils gehen, hängt sicher auch von 'äußeren', lebenspraktischen Motivzusammenhängen ab; selbst das reinste Erkenntnisinteresse bleibt eingebettet in andere Motivzusammenhänge. (Siehe Pkt.2.22 und 3.0 im Kapitel VI meiner Arbeit.)

Das wird u.a. auch bei der prototyp. Definition von Lernzielen deutlich: Sie hängt ja nicht einfach vom Lernenden (Berücksichtigung seines bereits verfügbaren Wissens und der Gesetze seelischer Formenbildung) und von der Sache (Berücksichtigung der Struktur der Sache) ab. Die Berücksichtigung des Lernenden und der Sache bindet zwar die Entscheidung ohne sie jedoch völlig zu determinieren; so bleibt zB offen, welches Wissen von welcher Sache und welche Differenziertheit des Wissens dem Lernenden vermittelt werden soll. Angezielt wird eine Erweiterung der Kenntnis des Lernenden von einer bestimmten Sache in ganz bestimmter Richtung. Die prototyp. Definition von Lernzielen verweist also immer auch auf 'äußere' Motivzusammenhänge des Lernenden wie der Lehrinstanz.

4.22.2 Modifikationsvorschlag I.

Im Anschluß vor allem an Kapitel VII meiner Arbeit möchte ich nun einen Vorschlag machen zur sachgerechten und mitverantwortlichen Beteiligung der Lehrinstanz im Bereich der Lernzieldefinition.

4.22.21 Ich gehe davon aus, daß sich die Bildungsinstitution als Aufgabe gestellt hat, einen überprüfbaren Beitrag zur Demokratisierung der Sozialwelt durch Erwachsenenbildung zu leisten. Sie will den mit dem selben Interesse an Demokratisierung in der Sozialwelt Engagierten ihre Hilfe anbieten, ihnen die erforderlichen wissensmäßigen Voraussetzungen für ein solches Engagement vermitteln.

Diese allgemeine Aufgabe muß sich in verschiedenen Teilaufgaben konkretisieren. In unserem Fall heißt die Teilaufgabe: einen überprüfbaren Beitrag leisten zur Demokratisierung der Sozialwelt im Bereich a) des alltäglichen Zusammenlebens und b) der formell organisierten Interaktion mit Hilfe eines programmierten Lehrgangs für bestimmte Interessenten.

4.22.22 Wie kann die sachgerechte und mitverantwortliche Erfüllung dieser Teilaufgabe im Bereich der Lernzieldefinition aussehen? - Ein Vorschlag: Ich gehe davon aus, daß es im Bildungsprozeß ganz wesentlich um die Rückübersetzung des im wissenschaftlichen Forschungsprozeß gewonnenen Wissens in die Alltagswelt geht. Bei dieser Rückübersetzung muß zum einen der jeweilige Stand des wissenschaftlichen Wissens und zum anderen das, den in ihrer jeweiligen Alltagswelt Agierenden, verfügbare Wissen berücksichtigt werden.

4.22.22.1 In meiner Arbeit habe ich zunächst einiges für die gestellte Aufgabe 'Demokratisierung der Sozialwelt durch Bildungsprozesse' relevante wissenschaftliche Wissen zu berücksichtigen versucht.

Ich bin der Überzeugung, daß jeder verantwortbare Demokratisierungsversuch heute das sorgfältige Bemühen um ein angemessenes Verständnis der Sozialwelt und ihrer Änderbarkeit voraussetzt. Meines Erachtens sprechen vor allem folgende Gründe dafür, diese Aufgabe nicht zu leicht zu nehmen:

- Die Änderung der Sozialwelt hat große lebenspraktische Bedeutung für alle beteiligten Menschen.
- Es existieren eine Menge falscher Vorstellungen über die Sozialwelt und ihre Änderbarkeit.
- Selbst jede richtige Vorstellung ist notwendigerweise kontingent, dh einseitig.

- 1) Im 2. Teil meiner Arbeit habe ich die sinnhafte Konstitution der Sozialwelt in Hinblick auf Möglichkeiten ihrer Demokratisierung untersucht. Dabei wurde vor allem die Bedeutung der wissensmäßigen Ausrüstung der in der Sozialwelt Interagierenden deutlich.
- 2) Im 3. Teil habe ich in Kapitel VI zunächst die Wissensorganisation der Beteiligten in Relevanzsystemen untersucht, um dann in Kapitel VII einige wichtige wissensmäßige Voraussetzungen demokratischer Beteiligung a) am alltäglichen Zusammenleben und b) an formell organisierter Interaktion näher zu klären.
 - 2.1) Zu a): Ich habe in Auseinandersetzung mit Krappmanns Konzept der balancierenden Identität und Interaktion das 'Objekt' des Fremdverstehens analysiert und für kritische Wissens- und Willensbildung dem 'Objekt angemessene Arten von Prüfungsverfahren' vorgeschlagen.
 - 2.2) Zu b): Ich habe im Anschluß an die Kapitel III und IV meiner Arbeit die sinnhafte Konstitution und das (spontane und kritische) Lesen formeller Handlungstexte noch einmal thematisiert und eine wichtige Voraussetzung für kritisches Lesen - und damit auch für sachgerechte und mitverantwortliche Beteiligung - näher untersucht: eine 'hinreichend komplexe Vorstellung vom Objekt'.

2.3) Die Aufgabe, die sich hier anschließt, ist die differenzierte Untersuchung (a) der einzelnen Arten von Prüfungsverfahren und ihrer Anwendung in verschiedenen Interaktionsbereichen sowie (b) der wissensmäßigen Voraussetzungen für kritisches Lesen bestimmter formeller Handlungstexte. Dazu müßte man die einschlägigen Forschungsarbeiten im Rahmen des jeweils zugehörigen Forschungsparadigmas berücksichtigen.

Als Voraussetzung für die konkrete Gestaltung eines Lehrgangs kann diese Aufgabe je nach Zielsetzung und Möglichkeiten der Bildungsinstitution mehr oder weniger umfangreich und gründlich durchgeführt werden.

4.22.22.2 Die andere Seite, die bei der Rückübersetzung berücksichtigt werden muß, ist das - den in ihrer jeweiligen Alltagswelt Agierenden - bereits verfügbare Wissen.

- 1) Diese Aufgabe erfordert eine pädagogische Diagnostik (im weiten Sinn). Wichtige Fragen sind hier: An welchen Interaktionssystemen sind die Interessenten hauptsächlich beteiligt? Auf welche Schwierigkeiten stoßen sie bei ihren Bemühungen um demokratische Beteiligung? Verfügen sie über die erforderliche wissensmäßige Ausrüstung? Welche Ergänzung bzw Neustrukturierung ihrer wissensmäßigen Ausrüstung ist für sie gegenwärtig besonders relevant?
 - 2) Die pädagogische Diagnostik kann mit mehr oder weniger großem Aufwand in Angriff genommen werden.
- 2.1) Die Bildungsinstitution kann in Hinblick auf den jeweiligen Zweck und unter Berücksichtigung der ihr verfügbaren Fachkräfte und Hilfsmittel streng wissenschaftliche Theorien und Methoden zum Einsatz bringen.
- 2.2) Sie kann aber auch einen weniger aufwendigen (ganz oder teilweise) heuristischen Weg wählen, zB:
1. durch Erhebung (etwa mit Hilfe von Gesprächen und

eines Fragebogens), für welche Bereiche des Zusammenlebens die Interessenten über die Fähigkeit zu demokratischer Beteiligung mehr wissen wollen, welches ihre Hauptschwierigkeiten in den genannten Bereichen sind und wie sie damit normalerweise fertig zu werden versuchen; und

2. durch Abschätzung (aufgrund der Befragungsergebnisse), welches der gegenwärtige Stand der wissensmäßigen Ausrüstung der Interessenten für demokratische Beteiligung in den genannten Bereichen ist und welche Verbesserung der wissensmäßigen Ausrüstung der Interessenten für sie besonders relevant sein dürfte.

2.3) Der Einsatz weniger aufwendiger Verfahren hat natürlich zur Folge, daß man für die Gestaltung des Lehrgangs von einem weniger differenzierten und weniger gesicherten Befund ausgehen muß. Das kann jedoch für bestimmte Zwecke durchaus genügen. Wichtig ist nur in Hinblick auf das gesetzte Ziel (einen überprüfbaren Beitrag zu leisten), daß auch die heuristischen Verfahren, die verwendet werden, a) empirisch überprüfbares und damit an der Sache korrigierbares Wissen erzeugen und b) soweit möglich und zweckmäßig durch leistungsfähigere Verfahren ersetzt werden.

4.22.22.3 Formulierung einer Ausgangshypothese folgender Art für die Festlegung des konkreten Lernziels: Die angezielte (in der Lernzieldefinition genau beschriebene) Verbesserung der wissensmäßigen Ausrüstung befähigt den Interessenten unter den gegebenen Bedingungen zu einer sachgerechteren mitverantwortlichen Interaktionsbeteiligung (in einem ebenfalls möglichst genau zu definierenden Sinn).

4.22.22.3¹ Zur Konstruktion und Durchführung des Lehrgangs siehe die Pkt. 4.23 und 4.24 in diesem Kapitel meiner Arbeit.

4.22.22.4 Doppelte Erfolgskontrolle nach der Durchführung des Lehrgangs und evt. Revision des Lernziels.

- 1) Erfolgskontrolle A: Es muß festgestellt werden, ob und in welchem Maß die angezielte und in der Lernzieldefinition festgelegte Verbesserung der wissensmäßigen Ausrüstung tatsächlich erreicht worden ist.
- 2) Erfolgskontrolle B: Es muß festgestellt werden, ob und in welchem Maß die verbesserte wissensmäßige Ausrüstung unter den gegebenen Bedingungen den Interessenten tatsächlich eine sachgerechtere mitverantwortliche Interaktionsbeteiligung im vorher definierten Sinn ermöglicht. Wenn sie das nicht oder nur ungenügend tut, so muß das Lernziel (als Bezugspunkt für die Gestaltung künftiger Lehrgänge) revidiert und durch ein aller Voraussicht nach im erwünschten lebenspraktischen Sinn effektiveres ersetzt werden.

4.22.23 Zusammenfassung von Modifikationsvorschlag I in Form eines operativen Schematismus.

- 1) Überblick:
 1. Hauptschritt: Festlegung der Teilaufgabe (siehe Pkt. 4.22.21).
 2. Hauptschritt: Erfüllung der Teilaufgabe im Bereich der Definition des Lernziels (siehe Pkt. 4.22.22).
 3. Hauptschritt: Erfüllung der Teilaufgabe im Bereich der Gestaltung des Lehrgangs (siehe Pkt. 4.23 u. 4.24).
- 2) Zum 2. Hauptschritt: Erfüllung der Teilaufgabe im Bereich der Definition des Lernziels.
 1. Teilschritt: Berücksichtigung der relevanten wissenschaftl. Forschungsarbeit zum gewählten Aufgabenbereich (siehe Pkt. 4.22.22.1).
 2. Teilschritt: Berücksichtigung der konkreten Lage der Interessenten und ihrer wissensmäßigen Ausrüstung (siehe Pkt. 4.22.22.2).

3. Teilschritt: Formulierung der Ausgangshypothese für die Definition des konkreten Lernziels (siehe Pkt. 4.22.22.3).
 4. Teilschritt: Überprüfung der Ausgangshypothese und evt. Revision der Lernzieldefinition (siehe Pkt. 4.22.22.4).
- 3) Alle vier Teilschritte sind überprüfbare und damit korrigierbare Schritte.
- Zum 1. Teilschritt: Die Klärung des Aufgabenbereiches ist rückgebunden an den wissenschaftl. Forschungsprozeß.
- Zum 2. Teilschritt: Die konkrete Lage der Interessenten und ihre wissensmäßige Ausrüstung wird auf empirischem Weg festgestellt (wenn auch zum Teil nur mit heuristischen Verfahren).
- Zum 3. Teilschritt: Die Ausgangshypothese wird gewonnen durch Übertragung der wissenschaftl. Klärung des Aufgabenbereiches auf die mit Hilfe der pädagogischen Diagnostik in Hinblick auf die formulierte Absicht festgestellte konkrete Bildungsaufgabe. Es handelt sich also bei der Ausgangshypothese um eine bereits relativ gut begründete hypothetische Annahme.
- Zum 4. Teilschritt: Die Überprüfung der Ausgangshypothese über die lebenspraktische Relevanz der angezielten Verbesserung der wissensmäßigen Ausrüstung geschieht ebenfalls auf empirischem Weg (zB mit Hilfe von Tiefeninterview und Fragebogen).
- 4) Alle vier Teilschritte können je nach Zielsetzung und Möglichkeiten der Bildungsinstitution mehr oder weniger 'wissenschaftlich' bzw 'heuristisch' durchgeführt werden.

4.22.3 Modifikationsvorschlag II.

Ausgangspunkt und Absicht der Definition des Lernziels soll in einem Einführungsteil innerhalb des (programmier-

ten) Lehrgangs kurz dargestellt und so für alle Lernenden transparent gemacht werden.

Durch die Angabe der intendierten lebenspraktischen Relevanz des Lernziels wird den Interessenten nicht nur eine Grundlage für die Abschätzung der Wichtigkeit des Lernzieles (und damit des Lehrgangs) in Bezug auf ihre eigenen Motivationsrelevanzen geboten. Sie werden, sofern sie das Lernziel als für sich selbst lebenspraktisch relevant beurteilen, zugleich motiviert. Auf diese 'lebenspraktische Motivierung' sollte auch innerhalb des Lehrgangs öfter Bezug genommen werden.

4.23 Gestaltung des programmierten Lehrgangs.

A. Prototypische Steuerung und kritische Wissensbildung.

Die Gefahr der Manipulation besteht nicht nur bei der Lernzieldefinition, sondern auch bei der internen, prototyp. Steuerung des Lernens.

Ich werde zunächst die interne, prototyp. Steuerung in Hinblick auf Gefahrenpunkte für Manipulation darstellen. Sodann werde ich, ausgehend von Hirsch' Theorie kritischen Interpretierens (siehe Kapitel II meiner Arbeit) und der in Kapitel VII meiner Arbeit entwickelten Auffassung 'kritischer Wissensbildung als Voraussetzung demokratischer Interaktionsbeteiligung' zwei Modifikationsvorschläge machen, deren Ziel die Sicherung kritischer Wissensbildung innerhalb des prototyp. gesteuerten Lerngeschehens ist.

4.23.1 Kritische Beurteilung der prototypischen Gestaltung des Lernens aus der Perspektive der Theorie kritischen Interpretierens von E.D. Hirsch und der in Kapitel VII meiner Arbeit entwickelten Auffassung von kritischer Wissensbildung.

4.23.11 Prototypische Steuerung des Lernens.

- 1) Die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt geschieht mit Hilfe von Assimilationsschemata. Dabei wird zwar das empirisch Gegebene mit Hilfe der Assimilationsschemata durchformt, zwingt jedoch auch umgekehrt zur Konkretisierung und Modifikation der Assimilationsschemata. Dieser Wandel der Assimilationsschemata folgt dabei den Gesetzen seelischer Formenbildung (zB: Bewegung des Konkretisierungs- und Durchformungsvorgangs in Ambitendenzen; der Konkretisierung entgegengesetzt wirkende Bewegung der idealisierenden Typisierung). (Ausführlicheres siehe Pkt. 3.0 in diesem Kapitel meiner Arbeit.)
- 2) Die interne Steuerung des Wandels der verfügbaren Assimilationsschemata setzt an zwei Punkten an: 1. bei den Assimilationsschemata selbst - durch Konstruktion eines Prototyps; und 2. bei der Umwelt - durch Auswahl, Anordnung und Gestaltung des angebotenen Übungsmaterials. (Ausführlicheres siehe Pkt. 3.0 in diesem Kapitel meiner Arbeit.)
- 3) Die beiden wichtigsten 'kritischen Stellen' für Manipulation sind meines Erachtens: 1. die Auswahl und Aufbereitung eines bestimmten Prototyps; und 2. die durch bestimmte Auswahl, Anordnung und Gestaltung des Übungsmaterials erzeugte Art und Weise des Wandels der Assimilationsschemata.

4.23.12 Kritische Wissensbildung und prototypisch gesteuertes Lernen.

4.23.12.1 Vermittlung der Fähigkeit zum Umstrukturieren.

- 1) Der Vorgang der Einübung wird von Ennenbach als Kreisprozeß dargestellt, der spiralförmig verläuft: Der Lernende setzt sich auf dem Hintergrund des Prototyps mit dem angebotenen dokumentarischen Material auseinander.

Eine bestimmte Differenzierung des Prototyps wird erreicht, die jedoch auf der nächsten Ebene der Spirale durch neues dokumentarisches Material aufgelöst und umgeformt wird zu einer komplexeren Differenzierung, usw. Auf diese Weise wird, wie Ennenbach in seinem Aufsatz "Perspektiven einer neuen Lernpsychologie" (in: W. SALBER 1972a) ausführt, der Lernende "trainiert, reversibel zu denken ..., ohne seinen festen Standpunkt zu verlieren". (W. SALBER 1972a, S. 44)

- 2) Beim Vollzug des prototypischen Lernens wird also noch ganz abgesehen vom jeweiligen Inhalt die Fähigkeit eingeübt, umzustrukturieren (dh vorläufig zu strukturieren, die Strukturierungen wieder aufzulösen und durch neue zu ersetzen). Der Lernende erlebt die Relativierung seiner Auslegungen ständig mit und erfaßt damit deren vorläufigen Charakter.

4.23.12.2 Vermittlung der Fähigkeit zum kritischen Umstrukturieren.

- 1) Auf dem Hintergrund der Untersuchung kritischer Wissensbildung in Kapitel VII meiner Arbeit wird deutlich, daß bewegliches Strukturieren im dargestellten Sinn nicht einfach identisch ist mit kritischer Wissensbildung.
- 2) Kritische Wissensbildung als Voraussetzung für sachgerechte Interaktionsbeteiligung umfaßt u.a.: 1. die kritische Prüfung des eigenen spontanen (Miß-)Verstehens fremder Verständnisse; 2. die kritische Prüfung tatsächlich diskrepanter Verständnisse an der Sache selbst; 3. die kritische Prüfung des eigenen spontanen (Miß-)Verstehens konfligierender Absichten; usw. (Siehe Pkt. 1.32 und 1.33 in Kapitel VII meiner Arbeit.)
- 3) Allgemeines Kennzeichen kritischer Wissensbildung ist, daß eine Bestätigung oder Änderung der spontanen Auslegung mit Hilfe kontrollierbarer Überprüfungsverfahren

zustande kommt. Solche Überprüfungsverfahren sollen dem jeweiligen Objektbereich angemessen sein.

Nicht alle Änderungen vorläufiger Auslegungen, dh nicht alle Umstrukturierungen vollziehen sich auf diese Weise.

4.23.2 Modifikationsvorschlag III.

- 1) Ich möchte noch einmal zusammenfassen: Nach Ennenbach zwingt die Auseinandersetzung mit neu angebotenen dokumentarischen Material zu ständiger Umstrukturierung der Assimilationsschemata; dabei wird im Vollzug der Auseinandersetzung die Fähigkeit, beweglich zu strukturieren, mit-erworben.
- 2) Mein Vorschlag ist nun: Die Auseinandersetzung soll so gestaltet werden, daß eine ganz bestimmte Form des beweglichen Strukturierens mit-erworben wird: auf Argumenten beruhendes, überprüfbares Umstrukturieren.

Die Gedankenführung im Lehrtext selbst soll möglichst argumentativ sein; das kann zB dadurch geschehen, daß unter Berücksichtigung der Gesetze seelischer Formenbildung dem jeweiligen Objektbereich angemessene Prüfungsverfahren bereits im Lehrtext selbst verwendet werden.

Daß und wie kritisches Umstrukturieren auch im Bereich des Fremdverstehens möglich ist, zeigt E.D. Hirsch in seiner "Logik der Interpretation" (siehe Kapitel II meiner Arbeit).

- 3) Wenn ich Ennenbach richtig verstehe, dann unterliegt auch jede wissenschaftliche Beschäftigung mit einer Sache den Gesetzen seelischer Formenbildung, die in ihr jedoch eine ganz bestimmte Ausprägung erhalten (gekennzeichnet u.a. durch den hypothetischen Charakter der Auslegungen und den Einsatz kontrollierbarer Überprüfungsverfahren). Wenn das der Fall ist, dann ist mein Modifikationsvorschlag III ein Vorschlag in-

nerhalb des Rahmens der von Ennenbach entwickelten Theorie des prototypischen Lernens, dh er verlangt keine Modifikation der Theorie selbst.

4.23.3 Modifikationsvorschlag IV.

- 1) Der angebotene Prototyp legt mit der anfänglichen Fragestellung auch Rahmen und Richtung fest, in der die Auseinandersetzung - in welcher Form auch immer - mit der Sache verlaufen soll. Er definiert das für die folgende Beschäftigung mit der Sache richtunggebende, 'wesentliche' Vorverständnis.
- 2) Eine Einführung in kritische Wissensbildung verlangt nicht nur eine bestimmte Form der Auseinandersetzung (siehe Modifikationsvorschlag III), sondern auch die Ermöglichung von kritischer Distanz gegenüber dem Bezugsrahmen der Auseinandersetzung selbst: dem im Prototyp festgelegten richtunggebenden Vorverständnis.
- 3) Mein Vorschlag ist nun: Die Entwicklung und Darstellung des Prototyps zu Beginn des Lehrgangs soll ergänzt werden durch einen klaren Hinweis 1. auf die Kontingenz des angebotenen Prototyps (zB durch Anführung möglicher Alternativen der Typisierung derselben Sache); und 2. auf die dem Angebot dieses Prototyps zugrunde liegende Absicht der Lehrinstanz.

4.24 Gestaltung des programmierten Lehrgangs.

B. Intrinsische und extrinsische Motivation.

Ich möchte die Bedeutung des Beitrags von R.F. Mager für die Gestaltung des prototypisch programmierten Lernens näher bestimmen.

Zu diesem Zweck werde ich das Buch "Motivation und Lernerfolg" (R.F. MAGER 1972) darstellen und diskutieren.

4.24.1 (II) Interpretative Darstellung des Buchtextes
von R.F. Mager.

Alle Seitenangaben ohne besondere Kennzeichnung
des Autors beziehen sich in Pkt. 4.24.1 auf
R.F. MAGER 1972.

4.24.11 (II₁) Absicht und Ausgangspunkt von Mager.

- 1) Das Buch "Motivation und Lernerfolg" ist ein Lehrbuch
im engeren Sinn.
- 2) Mager versucht, die Ergebnisse der modernen Lernfor-
schung für die Unterrichtspraxis fruchtbar zu machen.
Er zeigt dem Lehrer, "wie er die Einstellung der Schü-
ler zum Gegenstand positiv beeinflussen oder wie er
zumindest negative Einstellungsveränderungen vermei-
den kann". (Titelblatt)
- 3) Mager geht davon aus (siehe 2. Kapitel des Buchtextes),
daß die Einstellung des Schülers zum Gelernten insofern
wichtig ist, als davon weitgehend abhängt, ob sich der
Schüler auch in Zukunft mit der Sache beschäftigen und
vom Gelernten Gebrauch machen wird oder nicht. Deshalb
ist es ein wichtiges Unterrichtsziel, "daß der Schüler
unseren Einflußbereich mit einer möglichst positiven
Einstellung zum Lehrstoff verläßt" (S.24). Natürlich
wird die Einstellung des Schülers zur Sache nicht allein
vom Lehrer beeinflusst, aber der Lehrer ist auf jeden
Fall eine wichtige Einflußgröße.
- 4) Mager praktiziert die Kenntnisse, die er zu vermitteln
versucht, bei der Gestaltung des Buchtextes selbst.

4.24.12 (II₂) Rekonstruktion des Gedankengangs.

- 1) Wenn der Lehrer das angestrebte Ziel tatsächlich er-
reichen will, muß er sich zunächst über die Eigenart
des Lernzieles klar sein (siehe 3. Kapitel des Buch-
textes).

1.1) "Es gibt kein Ding in uns, das Einstellung hieße, in dem Sinne, wie etwas an unserem Inneren vorhanden ist, das wir Herz nennen." (S.26) "'Einstellung' ist ein Wort, das gebraucht wird in bezug auf eine allgemeine Tendenz eines Individuums, sich unter bestimmten Bedingungen auf bestimmte Art und Weise zu verhalten." (S.26)

1.2) Die Aussage, daß jemand eine positive oder negative Einstellung zu ... hat, beruht auf einer Art von "Indizienbeweis". (S.27)

Beispiel: "Nun, mein Freund bringt jedes Gespräch, wo immer sich ihm eine Gelegenheit bietet, auf Bach. Und man trifft ihn oft dort an, wo Bach gespielt wird. Und er tut dies alles ohne jeden Grund, womit ich sagen will, daß es keinen offensichtlichen Zwang gibt, keinen sicht- oder hörbaren von Bach ausgehenden Antrieb, der ihn dazu anspornte. Er zeigt einfach nur zahlreiche Reaktionen, die auf Musik von Bach zielen. Deshalb schließe ich aus meinen Beobachtungen, daß er eine positive Einstellung zu Bach hat." (S.27)

2) Der Lehrer muß fähig sein, Annäherungsreaktionen als Indizien einer positiven Einstellung und Vermeidungsreaktionen als Indizien einer negativen Einstellung zu erkennen. (Siehe 4. Kapitel des Buchtextes.)

2.1) Zur Schulung dieser Fähigkeit schlägt Mager vor:

1. Überlegen Sie sich die Vorlieben und Abneigungen eines Freundes, und fragen Sie sich dann, was er tut oder sagt, das Sie zu solchen Bestimmungen veranlaßt.

2. Wenn Sie jemand Bemerkungen über die Vorlieben oder Abneigungen eines anderen machen hören, fragen Sie ihn, was jene Person sagt oder tut, das ihn zu solcher Bemerkung veranlaßt.

3. Sollten Sie Lehrer sein, notieren Sie jedes Gaschehen, das Sie zu der Annahme veranlaßt, daß ein bestimmter Schüler einem Gegenstand gegenüber entweder positiv oder negativ eingestellt ist". (S.42)

2.2) Wie folgendes Beispiel zeigt, sind die Indizien keineswegs auf Vorgänge räumlicher Annäherung oder Distanzierung beschränkt: "Sehen Sie sich ... einen Menschen an, der als begeisterter Opernfreund bekannt ist. Wenn Sie ihn nun beobachten und sein Verhalten eine Zeitlang aufzeichnen würden, um herauszufinden, was zu seiner Charakterisierung geführt haben kann, könnten Ihre Anmerkungen ungefähr so aussehen:

- Besucht alle Opernaufführungen am Ort, ohne Kosten zu scheuen;
- läßt sich bei jeder Gelegenheit weitschweifig über die Oper aus;
- sagt jedem Desinteressierten, er wisse nicht, was ihm da entgehe;
- liest Bücher über Opern;
- summt häufig Arien aus verschiedenen Opern vor sich hin;
- hält sich eine Opernzeitschrift;
- besitzt eine umfangreiche Plattensammlung seiner Lieblingsopern". (S.35-36)

2.3) Annäherungs- und Vermeidungsreaktionen können auch vorgetauscht oder erzwungen sein. Es ist deshalb wichtig, auf die Umstände zu achten, "unter denen die Reaktionen entstanden" sind. (S.37)

3) Zusätzlich zu der Fähigkeit, Annäherungs- und Vermeidungsreaktionen zu erkennen, benötigt der Lehrer die Fähigkeit, die Entstehung von Annäherungs- bzw. Vermeidungstendenzen zu beeinflussen (siehe 5. Kapitel des Buchtextes).

3.1) "Wie werden Sachen, mit denen Menschen in der Schule zu tun haben, zu Dingen, Tätigkeiten und Situationen, denen sie entweder nach- oder vor denen sie enorm geschickt weglaufen"? (S.44) - Mager stellt fest, daß eine vollständige Beantwortung dieser Frage noch nicht möglich ist. "Einiges aber ist bekannt". (S.44) "Nutzt man es, kann es zum Lehrerfolg beitragen". (S.44)

3.2) Die Entstehung von Annäherungs- und Vermeidungstendenzen hängt u.a. von folgenden Faktoren ab:

1. von "den Bedingungen im Umfeld des Gegenstandes" (S.50),
2. von "den Folgeerscheinungen, die aus der Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand resultieren" (S.51),
3. von "der Art, wie sich andere zu einem Fach verhalten (Vorbildwirkung)" (S.51).

3.3) Mager betont ausdrücklich, daß er diese Faktoren nicht als die einzig wirksamen betrachtet: "Die drei Faktoren, ... sind nicht die einzigen Faktoren, durch die Verhalten beeinflusst wird. Allerdings sind sie in besonderem Maße sachdienlich, weil wir sie handhaben können." (S.53) - "Wir haben zwei Faktoren betrachtet, die Verhalten einem Gegenstand gegenüber beeinflussen können: die Bedingungen, die mit der Annäherung an einen Gegenstand verbunden sind, und die Folgen, die der Kontakt mit einem Gegenstand hat. Zusätzlich wurden einige Wirkungen von Verhaltensvorbildern erwähnt." (S.83)

Im folgenden werde ich nur Magers Erläuterung der "Bedingungen" und "Folgen" kurz darstellen.

4) Mager greift, wenn ich recht sehe, bei der Erläuterung der Wirksamkeit aversiver bzw. positiver Bedingungen und Folgen (siehe 6. und 7. Kapitel des Buchtextes) auf Pawlows Grundsatz der bedingten Reize (siehe S.53-54) und auf Skinners Grundsatz der Verstärkung (siehe S. 57-58) zurück.

4.1) Mager versucht beide Grundsätze auf den Bereich menschlichen Lernens zu übertragen. Das geschieht zunächst durch Anwendung auf einige Beispiele aus dem täglichen Leben (siehe S. 54ff und S. 59ff). Sodann gibt er dem Lehrenden ein Klassifikationsschema in die Hand für die Suche nach den tatsächlich wirk-

samen Bedingungen und Folgen im konkreten Fall:

a) er beschreibt zunächst unter den Stichworten "Schmerz", "Angst und Furcht", "Frustration", "Erniedrigung und Verwirrung", "Langeweile" und "körperliches Unbehagen" mehrere "Bedingungen und Folgen, die von so vielen Menschen vermieden werden, daß sie als allgemein aversiv gelten können". (S.66) b) Diesen Katalog ergänzt er durch eine Liste von allgemein positiv geltenden Bedingungen und Folgen.

Auf die Frage schließlich "Warum gehen wir so in die Einzelheiten?" (S.77) antwortet Mager: "Einfach, weil guter Wille nicht ausreicht." (S.77)

- 4.2) Selbstverständlich sind auch 'Angst und Furcht' usw. keine 'Dinge' im Menschen, sondern Verhaltenstendenzen, die sich in bestimmten Äußerungen manifestieren. Aussagen über solche Tendenzen basieren auf einer Art von Indizienbeweis (dh aber nichts anderes als auf dokumentarischer Interpretation).

Daß man sich den Vorgang der dokumentarischen Interpretation nicht nur als bewußte Urteilsbildung vorstellen darf, zeigen u.a. die phänomenologischen Analysen von A. Schütz (siehe Kapitel VI meiner Arbeit).

- 4.3) Meines Erachtens tut Mager mit der Entwicklung des Klassifikationsschemas einen wichtigen Schritt hinaus über die bloß spontan (miß-)verstehende Anwendung lerntheoretischer Grundsätze auf dem Bereich menschlichen Verhaltens.
- 5) Schließlich zeigt Mager noch dem Lehrenden wie er überprüfen kann, ob er das Ziel tatsächlich erreicht hat oder nicht (siehe 9. und 10. Kapitel des Buchtextes). Er geht - wie bereits in den vorangehenden Kapiteln seines Buches gezeigt - davon aus, daß Annäherungs- und Vermeidungstendenzen durchaus faßbar sind. Aussagen über solche Tendenzen beruhen nicht anders als etwa Aussagen über Intelligenz auf Indizienbeweis (siehe 9. Kapitel).

Als Erhebungsverfahren für Indizien schlägt er direkte Befragung und Beobachtung vor (siehe 10. Kapitel).

Ungeklärt bleibt u.a. das Problem des hermeneutischen Zirkels und überhaupt das ganze Problem einer Logik der Geltungsprüfung auf Indizienbeweis, dh auf dokumentarischer Interpretation beruhender Urteile - um dessen Klärung zB E.D. Hirsch sich bemüht (siehe Kapitel II meiner Arbeit).

4.24.2 (III) Kritische Beurteilung des Buchtextes.

4.24.21 Paradigmenergänzung.

- 1) Mager und Ennenbach, beide untersuchen das Motivationsproblem in Hinblick auf die konkrete Gestaltung des Unterrichtsgeschehens: Mager auf dem Boden einer modifizierten Theorie der Verstärkung und der bedingten Reflexe; und Ennenbach innerhalb des Bezugsrahmens einer modifizierten Gestalttheorie.

Auf die für Mager ebenfalls zentrale Theorie der Vorbildwirkung werde ich hier nicht eingehen.

- 2) Ich werde aus der Perspektive der Theorie der Relevanz von A. Schütz näher zu bestimmen versuchen, ob und wie die beiden Beiträge einander bei der Gestaltung des menschlichen Lernens ergänzen können.
- 3) Die kritische Beurteilung der prototyp. Gestaltung des Lernens aus der Sicht von A. Schütz (siehe Pkt. 4.22.1 in diesem Kapitel meiner Arbeit) hat bereits gezeigt, daß neben dem intrinsischen, im Auslegungsvorgang selbst erzeugten Motivzusammenhang auch andere, 'äußere' Motivzusammenhänge eine wichtige Rolle spielen. Zum einen hängt die Wichtigkeit, die eine Problemlösung für den Lernenden besitzt, nicht nur von der intrinsischen Motivation ab. Das Interesse am Problem selbst und

seiner Lösung ist eingebettet in andere, meist lebenspraktische Relevanzzusammenhänge, die es zB wichtig machen, sich jetzt um eine Lösung gerade dieses Problems und keines anderen zu bemühen.

Zum anderen ist der Lernende auch während eines Problemlösungsvorgangs nie nur 'Problemlöser'. Er bleibt ein Mensch mit einer Vielzahl - mehr oder weniger vorbewußt wirkender - anderer Bedürfnisse bzw Absichten.

- 4) Die Untersuchungen von Schütz zeigen, daß die Konstitution menschlicher Motivzusammenhänge nur teilweise bewußt gesteuert ist und daß die Übergänge fließend sind: Auch die normalerweise unthematische 'Übersetzung' von Bedürfnissen in letzte Um-zu-Motive kann wie im Fall kritischer Willensbildung (wenigstens teilweise) bewußt gemacht und einer kritischen Beurteilung und Korrektur unterzogen werden. Umgekehrt wird auch die Verkettung der Um-zu-Motive nicht immer bewußt geplant; sie ergibt sich auf der Ebene der vorprädikativen Erfahrung 'wie von selbst'. (Siehe Kapitel VI und VII meiner Arbeit.)

'Wie von selbst' heißt natürlich nicht 'beliebig', sondern 'gemäß den Konstitutionsgesetzen, die im Bereich der vorprädikativen Erfahrung wirksam sind'.

- 5) Nach A. Schütz gehören die nicht bewußt gesteuert wirkenden Motivzusammenhänge dem Bereich der vorprädikativen Sinnkonstitution an. Dieser Bereich ist Voraussetzung für alle bewußteren Formen menschlicher Sinnkonstitution. Ihn als Naturgegenstand erforschen wollen, hieße seine 'Natur' (dh seine Eigenart) als Sinnbereich mißverstehen.

Eine naturalistisch konzipierte Theorie der Verstärkung und der bedingten Reflexe, die menschliches Lernen einfach als Naturvorgang zu ihrem Objekt macht, ist mit der Auffassung von Schütz unvereinbar. Da ich eine kritische Beurteilung der Beiträge von Ennenbach und Mager auf der Grundlage der konstitutiven Phänomenologie von

Schütz versuche, wäre es unsinnig, für den Bereich menschlichen Lernens die Berücksichtigung einer rein naturalistisch konzipierten Theorie der Verstärkung bzw der bedingten Reflexe vorzuschlagen. Das tue ich auch nicht. Wenn ich recht sehe, läßt sich jedoch das Buch von Mager als Versuch interpretieren, die Grundsätze der Verstärkung und der bedingten Reize bewußt 'verstehend' auf den Bereich menschlichen Lernens anzuwenden. Nur in diesem Sinn ist der folgende Modifikationsvorschlag V zu verstehen. (Siehe auch Pkt. 4.24.24 in diesem Kapitel meiner Arbeit.)

- 5.1) Selbstverständlich steht das Forschungsparadigma der konstitutiven Phänomenologie (als Grundlage der Theorie der Relevanz) von Schütz nur im Gegensatz zu einem naiv dogmatischen Naturalismus, nicht jedoch zu einem methodischen, der eigenen Kontingenz bewußten Naturalismus. Auch aus der Perspektive von Schütz kann es durchaus sinnvoll sein, bewußt auf dem Boden der naturalistischen Generalunterstellung zu arbeiten und menschliches Verhalten als bloßen Naturvorgang ohne Bezug auf Sinn zu untersuchen.

Das tut zB K. Weltner, wenn er sich bei der Konstruktion von Ratetests zur Bestimmung der subjektiven Information von Texten ganz bewußt auf den statistischen Aspekt beschränkt (siehe K. WELTNER 1970).

4.24.22 Modifikationsvorschlag V.

Für den Bereich der extrinsischen und zugleich nicht bewußt gesteuert wirksamen Motivzusammenhänge schlage ich vor, zur konkreten Gestaltung des programmierten Lehrgangs Magers modifiziertes Konzept der bedingten Reize und der Verstärkung zu berücksichtigen.

Diese Berücksichtigung soll auf zwei Ebenen geschehen:

- a) auf der Ebene der Textgestaltung: der Text soll so gestaltet werden, daß das Lesen für den Lernenden möglichst angenehm bzw möglichst wenig unangenehm ist;
- b) auf der Ebene des im Text dargestellten Inhalts: die Sache soll in realistischen und doch möglichst positiven Bedeutungskontexten für den Lernenden dargestellt werden.

4.24.23 Modifikationsvorschlag VI.

Um der Gefahr der Manipulation zu begegnen, soll im Einführungsteil des Lehrgangs auch das von der Lehrinstanz intendierte 'affektive Lernziel' ausdrücklich angegeben werden.

Manipulation im Vollzug des Lehrgangs würde dem angestrebten Ziel 'Befähigung zu demokratischer Interaktionsbeteiligung' genau widersprechen.

4.24.24 Exkurs: Naturalistisch und verstehend konzipierte Theorie der Verstärkung.

- 1) Bei der Übertragung der naturalistisch konzipierten Theorie der Verstärkung auf den Bereich menschlichen Lernens stößt man auf die Realität überaus komplexer Sinnzusammenhänge im Forschungsobjekt selbst; 'Reaktionen' und 'Reize' erweisen sich als hochkomplexe Sinngebilde.
- 1.1) Wird zB Geld als generalisierter Verstärker bezeichnet und untersucht, so muß der Lernforscher voraussetzen, daß die Versuchsperson ebenso wie er selbst die Bedeutung von Geld versteht, mit Geld bereits richtig umgehen kann; also, daß die Versuchsperson zB einen 50.-DM-Schein als 50.-- DM (dh innerhalb der Institution einer bestimmten Währung als Geldschein von ganz bestimmtem Wert) und nicht etwa als ein buntes Stück Papier identifiziert.

- 1.2) Ähnlich verhält es sich, wenn die Äußerung des Lehrers, "Das hast du gut gemacht, Hans.", als Verstärker für den Lernenden bezeichnet und untersucht wird. Auch in diesem Fall muß der Lernforscher voraussetzen, daß die Versuchsperson ebenso wie der Lehrende und er selbst die Bedeutung der sprachlichen Äußerung richtig versteht; also, daß die Versuchsperson die Äußerung 1. als sprachliche Äußerung versteht und nicht etwa als bloße Tonfolge oder als Geräusch und 2. als sprachliche Äußerung mit einem ganz bestimmten Sinn versteht und nicht etwa als ironisch gemeinte und damit als Tadel auffaßt.
- 1.3) Auch die streng nach der Skinner'schen Lerntheorie programmierten Lehrtexte setzen 'verstehen' voraus: die Wörter und Sätze müssen als sprachliche Äußerungen mit einem ganz bestimmten Sinn verstanden werden - und nicht etwa als dunkles Muster auf hellem Grund.
- 2) Demnach läßt sich die Theorie der Verstärkung auf den Bereich menschlichen Lernens gar nicht anders als "verstehend" anwenden. Die Frage ist nur, ob dieser Vorgang des Verstehens bzw. Mißverstehens sinnhafter 'Reize' und sinnhafter 'Reaktionen' dem Zufall überlassen bleibt und sich unkontrollierbar vollzieht oder ob er selbst einer kritischen Prüfung unterzogen wird. Der Übergang vom zufälligen und unkontrollierbaren (Miß-)Verstehen zur kritischen Überprüfung des spontanen (Miß-)Verstehens ist gleichbedeutend mit dem Übergang von der naiv naturalistischen zur verstehenden Psychologie.

Die Naivität jeder nicht verstehend konzipierten Psychologie liegt eben darin, daß sie die erste Untersuchungsebene (die kritische Überprüfung des spontanen (Miß-)Verstehens ihres jeweiligen Forschungsobjekts) überspringt und deshalb ihr eigenes spontanes (Miß-)Verstehen nur unkontrolliert ins Objekt projizieren kann. (Siehe Kapitel I meiner Arbeit und Pkt. 2.2 in diesem Kapitel meiner Arbeit.)

- 3) Ich kann hier eine sorgfältige Untersuchung, ob und wie sich eine Theorie der Verstärkung auch als 'verstehende' (dh die erste Untersuchungsebene mit einbeziehende) konzipieren läßt, nicht leisten, sondern nur anregen. Bis eine solche wissenschaftstheoretische Klärung geleistet ist, halte ich es für sinnvoll und notwendig, zum Zweck der konkreten Gestaltung menschlicher Lernvorgänge auch auf weniger gut fundierte Versuche, die Theorie der Verstärkung bewußt 'verstehend' auf menschliches Lernen anzuwenden, zurückzugreifen.

Ich lasse die Frage offen, ob und wie A. Bandura, auf den sich Mager vor allem zu stützen scheint, bzw Mager selbst das Problem auf wissenschaftstheoretisch befriedigende Weise klären. Auch dieser Frage kann ich hier nicht nachgehen.

- 4.3 Operativer Schematismus (= Schrittfolge) für sachgerechte und mitverantwortliche Beteiligung der Lehrinstanz an didaktischer Interaktion.

- 4.31 1. Hauptschritt: Festlegung der Teilaufgabe mit der Hauptabsicht, den an demokratischer Beteiligung am sozialen Leben Interessierten Hilfe anzubieten: in unserem Fall wurde als Teilaufgabe festgelegt, einen überprüfbaren Beitrag zu leisten zur Demokratisierung der Sozialwelt im Bereich a) des alltäglichen Zusammenlebens und b) der formell organisierten Interaktion mit Hilfe eines programmierten Lehrgangs für bestimmte Interessenten. (Siehe Modifikationsvorschlag I in Pkt. 4.22.2 (vor allem Unterpkt. 4.22.21) dieses Kapitels meiner Arbeit.)

- 4.32 2. Hauptschritt: Erfüllung der Teilaufgabe im Bereich der Definition des Lernziels (siehe Modifikationsvorschlag I (vor allem Unterpkt. 4.22.22) dieses Kapitels meiner Arbeit).
1. Teilschritt: Berücksichtigung der relevanten wissenschaftlichen Forschungsarbeit zum gewählten Aufgabenbereich.
2. Teilschritt: Berücksichtigung der konkreten Lage der Interessenten und ihrer wissensmäßigen Ausrüstung.
3. Teilschritt: Formulierung der Ausgangshypothese für die Definition des konkreten Lernziels.
4. Teilschritt: Überprüfung der Ausgangshypothese und evt. Revision der Lernzieldefinition.
- 4.33 3. Hauptschritt: Erfüllung der Teilaufgabe im Bereich der Gestaltung des Lehrgangs.
- 4.33.1 1. Teilschritt: Kurze Einführung zum Lehrgang.
In einem kurzen Einführungsteil sollen für alle Lernenden folgende Punkte klar dargelegt werden:
1. Die Absicht und der Ausgangspunkt der Bildungsinstitution bei der Festlegung des konkreten Lernziels: Aufgabenstellung der Bildungsinstitution; Berücksichtigung der Lage der Interessenten; intendierte lebenspraktische Relevanz der angezielten Verbesserung der wissensmäßigen Ausrüstung. (Siehe Modifikationsvorschlag II in Pkt. 4.22.3 dieses Kapitels meiner Arbeit.)
2. Die bei der Gestaltung des Lehrgangs verfolgte Teilabsicht, möglichst durch den Lehrgang selbst schon in kritische Wissensbildung einzuführen: Einübung in kritisch argumentierendes Umstrukturieren innerhalb der im Prototyp vorgegebenen Fragestellung und -richtung; Kontingenz des ange-

botenen Prototyps; dem Angebot dieses Prototyps zugrunde liegende Absicht der Bildungsinstitution; dem Einführungsteil selbst zugrunde liegende Absicht der Bildungsinstitution. (Siehe Modifikationsvorschlag IV in Pkt. 4.23.3 dieses Kapitels meiner Arbeit.)

3. Das bei der Gestaltung des Lehrgangs verfolgte affektive Lernziel: Berücksichtigung der lerntheoretischen Grundsätze des bedingten Reizes und der Verstärkung. (Siehe Modifikationsvorschlag VI in Pkt. 4.24.23 dieses Kapitels meiner Arbeit.)

4.33.2 2. Teilschritt: Prototypische Gestaltung des Lehrgangs.

4.33.21 Die prototypische Programmierung soll so geschehen, wie sie Ennenbach vorschlägt:

- I. Entwicklung und graphische Darstellung des Prototyps.
- II. Einübung (Auseinandersetzung mit neuem dokumentarischem Material).
- III. Zusammenfassung mit Hilfe des Prototyps.

(Siehe Pkt. 3.0 dieses Kapitels meiner Arbeit.)

4.33.22 Als Ergänzung dazu sollen folgende beiden Vorschläge berücksichtigt werden:

1. Die Auseinandersetzung des Lernenden mit der Sache bei der Einübung soll so gestaltet werden, daß nicht auf irgendeine Weise umstrukturiert wird, sondern im Laufe des Einübens gelernt wird, auf kritisch argumentierende Weise umzustrukturieren. (Siehe Modifikationsvorschlag III in Pkt. 4.23.2 dieses Kapitels meiner Arbeit.)

Dieser Vorschlag verlangt meines Erachtens keine Änderung von Ennenbachs Theorie des prototypischen Lernens.

2. Auf extrinsische und zugleich nicht bewußt gesteuert wirksame Motivzusammenhänge des Lernenden soll nach Magers modifiziertem Konzept der bedingten Reize und der Verstärkung Einfluß genommen werden - mit dem Ziel, die Annäherungstendenzen des Lernenden zur Sache (und zum Lehrgang) möglichst zu fördern bzw möglichst wenig zu hemmen. (Siehe Modifikationsvorschlag V in Pkt. 4.24.22 dieses Kapitels meiner Arbeit.)

Auch dieser Vorschlag verlangt meines Erachtens keine Änderung von Ennenbachs Theorie des prototypischen Lernens; er bezieht sich auf einen Motivbereich, der mehr oder weniger außerhalb von Ennenbachs Theorie liegt.

4.4 Gesichtspunkte zur kritischen Beurteilung des operativen Schematismus.

- 4.41 Meinem Vorschlag eines operativen Schematismus für sachgerechte und mitverantwortliche Beteiligung der Lehrinstanz an didaktischer Interaktion liegt 1. die allgemeine Absicht zugrunde, a) eine sachgerechtere und damit effektivere Gestaltung des Lernens zu ermöglichen und b) eine dem inhaltlichen Ziel angemessene Form der didaktischen Vermittlung zu entwickeln (siehe Pkt. 4.21 dieses Kapitels meiner Arbeit); und 2. die spezielle Absicht, dem Didaktiker bzw der Lehrinstanz in Form einer überprüfbaren, differenziierten und elastischen Handlungsanweisung eine praktikable Hilfe für die Bewältigung ihrer Aufgabe anzubieten.

4.42 Spezifische Kontingenz (einige Hinweise).

- 1) Bei der Entwicklung des operativen Schematismus konnten - auf verschieden ausführliche Weise - nur einige wenige Forschungsperspektiven berücksichtigt werden - auf dem Boden einer notwendigerweise ebenfalls kontingenten

philosophisch-wissenschaftstheoretischen Position.

- 2) Im 2. Hauptschritt des operativen Schematismus wurde zum 1. Teilschritt eine einigermaßen gründliche Untersuchung aus mehreren Forschungsperspektiven geleistet (siehe Kapitel I - V meiner Arbeit). In den Teilschritten 2-4 dagegen wurde eine solche Untersuchung nur angedeutet und auf den sinnvollen Einsatz heuristischer Verfahren hingewiesen.
- 3) Im 3. Hauptschritt wurde eine Klärung der spezifischen Kontingenz und Stärke a) der morpholog. Psychologie und b) der behavioristischen Psychologie nur soweit als unbedingt notwendig im Hinblick auf konkrete Verbesserungsvorschläge zur prototyp. Gestaltung menschlichen Lernens durchgeführt. Die Verbesserungsvorschläge haben deshalb sehr vorläufigen Charakter.
- 4) Der operative Schematismus wurde als Vorschlag für einen spezifischen Anwendungsbereich entwickelt: für politisch-sozialkundliche Erwachsenenbildung mittels eines programmierten Lehrgangs im Rahmen einer privaten Bildungsinstitution.

4.43 Spezifische Stärke (einige Hinweise).

- 1) Der operative Schematismus wurde ausgehend von der didaktischen Fragestellung (in Pkt. 1.0 dieses Kapitels meiner Arbeit) entwickelt; ich betrachte ihn als ein didaktisches Modell.
- 2) Der operative Schematismus ist kein 'bloß theoretisches Modell' sachgerechter und mitverantwortlicher Beteiligung der Lehrinstanz, sondern eine differenzierte Handlungsanweisung für die Lehrinstanz zur Bewältigung ihrer Aufgabe.
- 3) Der operative Schematismus wurde unter Berücksichtigung mehrerer Forschungsansätze entwickelt.
Erst bei Berücksichtigung mehrerer Forschungsansätze wird

die spezifische Kontingenz und Stärke jedes einzelnen Forschungsansatzes sichtbar und eine gegenseitige Korrektur ihrer Einseitigkeiten sowie Ergänzung ihrer Stärken möglich.

- 4) Der operative Schematismus bleibt wegen seiner Rückbindung an den empirischen Forschungsprozeß kritisierbar und verbesserungsfähig.
- 5) Der operative Schematismus ist hinsichtlich des von der Bildungsinstitution erfordernten Aufwandes elastisch anwendbar: je nach Zielsetzung und Möglichkeiten der Bildungsinstitution können die einzelnen Schritte wissenschaftlich mehr oder weniger gut fundiert durchgeführt werden.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

Dieses Literaturverzeichnis enthält die von mir zum Thema der vorliegenden Arbeit bearbeitete Literatur. Die nur in Zitaten vorkommenden Verweise auf andere Autoren werden nicht gesondert angeführt.

- Aebli, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, H. (Hg.): Stuttgart 1971^a. S.151-191.
- Apel, K.O.: Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. In: Apel, K.O. u.a.: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt a.M. 1971. S.7-44
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd.1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek bei Hamburg 1973.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd.2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens. Reinbek bei Hamburg 1973 a.
- Austin, J.L.: How to do things with words, hrsg. von J.O.Urmson, Oxford 1971.
- Badura, B.: Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation. Stuttgart, Bad Cannstatt 1971.
- Bales, R.F.: Das Problem des Gleichgewichts in kleinen Gruppen. In: Hartmann, H. (Hg.): Stuttgart 1967. S.310-329.
- Bateson, G., Jackson, D., Laing, R.D., Lidz, Th., Wynne, L.C., u.a.: Schizophrenie und Familie. Frankfurt a.M. 1974.
- Bauer, F.L. und Goos, G.: Informatik. Erster Teil. Berlin, Heidelberg, New York 1971.
- Berger, P.L. und Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Stuttgart 1972.
- Bergius, R.: Analyse der "Begabung": Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: Roth, H. (Hg.): Stuttgart 1971^a. S.229-268.
- Bergius, R.: Behavioristische Motivationsbegriffe. In: Thomae, H. (Hg.): Göttingen 1965. S.817-866.
- Bierwisch, M.: Strukturalismus. Geschichte, Probleme und Methoden. In: Enzensberger, H.M. (Hg.): Kursbuch 5. Frankfurt a.M. 1966. S.77-152.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1970.
- Bloom, B.S.: Über das Testen kognitiver Fähigkeiten und Leistungen. In: Weinert, F. (Hg.): Köln, Berlin 1972. S.457-469.

- Blum, A.F. und Mc Hugh, P.: The Social Ascription of Motives.
In: American Sociological Review 36 (1971). S.98-109.
- Blumer, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Inter-
aktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.):
Reinbek bei Hamburg 1973. S.80-146.
- Bruner, J.S.: Bereitschaft zum Lernen. In: Weinert, F. (Hg.):
Köln, Berlin 1972. S.105-117.
- Bühl, W.L.: Evolution und Revolution. Kritik der symmetrischen
Soziologie. München 1970.
- Bühl, W.L. (Hg.): Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwick-
lungstendenzen. München 1972.
- Büttenbender, G. und Rittelmeyer, Ch.: Selbsterfahrung als Aus-
gangspunkt politischer Bildung - Voraussetzungen und Methoden.
In: Selbsterfahrung und Klassenlage. Voraussetzungen und Me-
thoden politischer Bildung. München 1971.
- Chomsky, N.: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a.M. ²1970.
(Original: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.
1965)
- Chomsky, N.: Sprache und Geist. Frankfurt a.M. 1970. (Original:
Language and Mind. New York 1968)
- Cicourel, A.V.: Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt
a.M. 1970. (Original: Method and Measurement in Sociology.
New York 1964)
- Cicourel, A.V.: Cognitive Sociology. Language and Meaning in So-
cial Interaction. London 1973.
- Cicourel, A.V.: Interpretative Procedures and Normative Rules in
the Negotiation of Status and Role. In: Cicourel, A.V.: London
1973. S.11-41.
- Cicourel, A.V.: The Acquisition of Social Structure: Towards a De-
velopmental Sociology of Language and Meaning. In: Cicourel,
A.V.: London 1973. S.42-73.
- Cicourel, A.V.: Generative Semantics and the Structure of Social
Interaction. In: Cicourel, A.V.: London 1973. S.74-98.
- Cicourel, A.V.: Ethnomethodology. In: Cicourel, A.V.: London 1973.
S.98-140.
- Correll, W.: Programmiertes Lernen und schöpferisches Denken.
München ⁵1970.
- Correll, W. (Hg.): Programmiertes Lernen und Lehrmaschinen. Braun-
schweig ⁴1970.

- Cube, F.v.: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart ²1968.
- Denzin, N.: Symbolic Interactionism and Ethnomethodology. In: Douglas, J.D. (Ed.): London 1971. S.259-284.
- Douglas, J.D. (Ed.): Understanding Everyday Life. Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge. London 1971.
- Douglas, J.D.: Understanding Everyday Life. In: Douglas, J.D.(Ed.) (Ed.): London 1971. S.3-44.
- Ennenbach, W.: Prototypen des Lernens und Unterrichtens. München, Basel 1970.
- Ennenbach, W.: Programmierter Unterricht im Umbruch. Neuwied, Berlin 1972.
- Ennenbach, W.: Perspektiven einer neuen Lernpsychologie. In: Salber, W.(Hg.): Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972a. S.37-48.
- Etzioni, A.: Soziologie der Organisation. München ³1971. (Original: Modern Organizations. New Jersey 1961)
- Fodor, J.A. und Katz, J.: Sprachphilosophie und Sprachwissenschaft. In: Enzensberger, H.M. (Hg.): Kursbuch 5, Frankfurt a.M. 1966. S.153-177.
- Foppa, K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten. Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie. Köln, Berlin 1970.
- Forrester, J.W.: Grundsätze einer Systemtheorie. Wiesbaden 1972.
- Frake, Ch.O.: Die ethnographische ^{Erforschung} kognitiver Systeme. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Reinbek bei Hamburg 1973a. S.323-337.
- Frey, K.: Theorien des Curriculums. Weinheim, Berlin, Basel 1971.
- Furth, H.G.: Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets. Frankfurt a.M. 1972. (Original: Piaget and Knowledge. Theoretical Foundations. New Jersey 1969)
- Gagné, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1969. (Original: The Conditions of Learning. Holt, Rinehart and Winston 1965)
- Galtung, J.: Institutionalisierte Konfliktlösung. Ein theoretisches Paradigma. In: Bühl, W.L. (Hg.): Konflikt und Konfliktstrategie. Ansätze zu einer soziologischen Konflikttheorie. München 1972 a. S.113-177.
- Garfinkel, H.: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Reinbek bei Hamburg 1973. S.189-262.

- Goffman, E.: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München ²1973. (Original: The Presentation of Self in Everyday Life. New York 1959)
- Gottwald, P.: Kybernetische Analyse von Lernprozessen. Integration lernpsychologischer und ethologischer Vorstellungen über Bekräftigung (reinforcement). München, Wien 1971.
- Gouldner, A.W.: Reziprozität und Autonomie in der funktionalen Theorie. In: Hartmann, H. (Hg.): Stuttgart 1967. S.293-309.
- Habermas, J.: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. (1964) In: Adorno, Th.W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied, Berlin 1969. S.235-266.
- Habermas, J.: Ein Literaturbericht (1967): Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien. Frankfurt a.M. 1970. S.71-310.
- Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a.M. 1968.
- Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt a.M. ²1969.
- Habermas, J. und Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a.M. 1971.
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J. und Luhmann, N.: Frankfurt a.M. 1971. S.101-141.
- Habermas, J.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit N.Luhmann. In: Habermas, J. und Luhmann, N.: Frankfurt a.M. 1971. S.142-290.
- Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a.M. 1973.
- Hartmann, H. (Hg.): Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart 1967.
- Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, H. (Hg.): Stuttgart ⁶1971a. S.193-228.
- Heiss, R. (Hg.): Psychologische Diagnostik. Handbuch der Psychologie, 6.Band. Göttingen ³1971.
- Hilgard, E.R.: Theories of learning. London 1958.
- Homans, G.C.: Theorie der sozialen Gruppe. Köln, Opladen ⁵1970. (Original: The Human Group. New York 1950)
- Homans, G.C.: Elementarformen sozialen Verhaltens. Köln, Opladen ²1972. (Original: Social Behavior. Its Elementary Forms. New York 1961)

- Homans, G.C.: Was ist Sozialwissenschaft? Opladen 1969. (Original: The Nature of Social Science. New York 1967)
- Hirsch, E.D.: Prinzipien der Interpretation. München 1972. (Original: Validity in Interpretation. Yale University 1967)
- Hymes, D.H.: Die Ethnographie des Sprechens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Reinbek bei Hamburg 1973a. S.338-432.
- Ingenkamp, K.: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und des Schultests. In: Roth, H. (Hg.): Stuttgart 1971a. S.407-431.
- Kamlah, W. und Lorenzen, P.: Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens. Mannheim 1967.
- Klaus, G.: Spieltheorie in philosophischer Sicht. Berlin 1968.
- Klaus, G. (Hg.): Wörterbuch der Kybernetik, Band 1, Frankfurt a.M., Hamburg 1969.
- Klaus, G. (Hg.): Wörterbuch der Kybernetik, Band 2, Frankfurt a.M., Hamburg 1969.
- Kosiol, E.: Die Unternehmung als wirtschaftliches Aktionszentrum. Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. Reinbek bei Hamburg 1971.
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1972.
- Kuhn, Th.S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M. 1973. (Original: The Structure of Scientific Revolutions. Chicago 1962)
- Laing, R.D., Phillipson, H. und Lee, A.R.: Interpersonelle Wahrnehmung. Frankfurt a.M. 1971. (Original: Interpersonal Perception. London 1966)
- Landgrebe, L.: Der Weg der Phänomenologie. Das Problem einer ursprünglichen Erfahrung. Gütersloh 1963.
- Landgrebe, L.: Husserls Phänomenologie und die Motive zu ihrer Umbildung. In: Landgrebe, L.: Gütersloh 1963. S.9-39.
- Landgrebe, L.: Welt als phänomenologisches Problem. In: Landgrebe, L.: Gütersloh 1963. S.41-62.
- Landgrebe, L.: Phänomenologische Bewußtseinsanalyse und Metaphysik. In: Landgrebe, L.: Gütersloh 1963. S.75-110.
- Landgrebe, L.: Prinzipien der Lehre vom Empfinden. In: Landgrebe, L.: Gütersloh 1963. S.111-122.

- Landgrebe, L.: Seinsregionen und regionale Ontologien in Husserls Phänomenologie. In: Landgrebe, L.: Gütersloh 1963. S.143-162.
- Landgrebe, L.: Husserls Abschied vom Cartesianismus. In: Landgrebe, L.: Gütersloh 1963. S.163-206.
- Leach, E.: Claude Levi-Strauss. München 1971. (Original: London 1970)
- Levi-Strauss, C.: Das wilde Denken. Frankfurt a.M. 1968. (Original: La pensée sauvage. Paris 1962)
- Levi-Strauss, C.: Das Ende des Totemismus. Frankfurt a.M. ³1969. (Original: Le Totémisme aujourd'hui. Paris 1962)
- Leyhausen, P.: Einführung in die Eindruckskunde. In: Lorenz, K. und Leyhausen, P.: München 1969. S.48-53.
- Leyhausen, P.: Das Verhältnis von Trieb und Wille in seiner Bedeutung für die Pädagogik. In: Lorenz, K. und Leyhausen, P.: München 1969. S.54-76.
- Leyhausen, P.: Theoretische Überlegungen zur Kritik des Begriffs der "Übersprungsbewegung". In: Lorenz, K. und Leyhausen, P.: München 1969. S.77-88.
- Leyhausen, P.: Das Motivationsproblem in der Ethologie. In: Thomae, H. (Hg.): Göttingen ²1965. S.794-816.
- Leyhausen, P.: Biologie von Ausdruck und Eindruck. In: Lorenz, K. und Leyhausen, P.: München 1969. S.297-407.
- Lorenz, K.: Vergleichende Verhaltensforschung. In: Lorenz, K. und Leyhausen, P.: München 1969. S.15-47.
- Lorenz, K. und Leyhausen, P.: Antriebe tierischen und menschlichen Verhaltens. Gesammelte Abhandlungen. München 1969.
- Lorenzen, P.: Methodisches Denken. Frankfurt a.M. 1969.
- Lorenzer, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a.M. ²1971.
- Luhmann, N.: Funktionen und Folgen formaler Organisation. (1964) Berlin ²1972.
- Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. (1968) Frankfurt a.M. 1973.
- Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. (1970) Opladen ²1971 a.
- Luhmann, N.: Funktion und Kausalität. In: Luhmann, N.: Opladen ²1971 a. S.9-30.

- Luhmann, N.: Funktionale Methode und Systemtheorie. In: Luhmann, N.: Opladen ²1971 a. S.31-53.
- Luhmann, N.: Wahrheit und Ideologie. In: Luhmann, N.: Opladen ²1971 a. S.54-65.
- Luhmann, N.: Soziolog. Aufklärung. In: Luhmann, N.: Opladen ²1971 a. S.66-91.
- Luhmann, N.: Reflexive Mechanismen. In: Luhmann, N.: Opladen ²1971 a. S.92-112.
- Luhmann, N.: Soziologie als Theorie sozialer Systeme. In: Luhmann, N.: Opladen ²1971 a. S.113-136.
- Luhmann, N.: Soziologie des politischen Systems. In: Luhmann, N.: Opladen ²1971 a. S.154-177.
- Luhmann, N.: Positives Recht und Ideologie. In: Luhmann, N.: Opladen ²1971 a. S.178-203.
- Luhmann, N.: Wirtschaft als soziales System. In: Luhmann, N.: Opladen ²1971 a. S.204-231.
- Luhmann, N.: Selbststeuerung der Wissenschaft. In: Luhmann, N.: Opladen ²1971 a. S.232-252.
- Luhmann, N.: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen 1971 b.
- Luhmann, N.: Komplexität und Demokratie. In: Luhmann, N.: Opladen 1971 b. S.35-45.
- Luhmann, N.: Funktionen der Rechtsprechung im politischen System. In: Luhmann, N.: Opladen 1971 b. S.46-52.
- Luhmann, N.: Gesellschaftliche und politische Bedingungen des Rechtsstaates. In: Luhmann, N.: Opladen 1971 b. S.53-65.
- Luhmann, N.: Politische Planung. In: Luhmann, N.: Opladen 1971 b. S.66-89.
- Luhmann, N.: Zweck - Herrschaft - System: Grundbegriffe und Prämissen Max Webers. In: Luhmann, N.: Opladen 1971 b. S.90-112.
- Luhmann, N.: Lob der Routine. In: Luhmann, N.: Opladen 1971 b. S.113-142.
- Luhmann, N.: Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten. In: Luhmann, N.: Opladen 1971 b. S.143-164.
- Luhmann, N.: Opportunismus und Programmatik in der öffentlichen Verwaltung. In: Luhmann, N.: Opladen 1971 b. S. 165-180.
- Luhmann, N.: Reform des öffentlichen Dienstes. Zum Problem ihrer Probleme. In: Luhmann, N.: Opladen 1971 b. S.203-256.

- Luhmann, N.: Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse. In: Habermas, J. und Luhmann, N.: Frankfurt a.M. 1971. S.7-24.
- Luhmann, N.: Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, J. und Luhmann, N.: Frankfurt a.M. 1971. S.25-100.
- Luhmann, N.: Systemtheoretische Argumentation. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas. In: Habermas, J. und Luhmann, N.: Frankfurt a.M. 1971. S.291-405.
- Lyons, J.: Noam Chomsky. München 1971. (Original: London 1970)
- Lysaught, J.P. und Williams, C.M.: A guide to programmed instruction. New York, London 1963
- Mager, R.F.: Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim, Berlin, Basel ²1971. (Original: Preparing Objectives for Programmed Instruction. San Francisco 1961)
- Mager, R.F.: Motivation und Lernerfolg. Weinheim ⁴1972. (Original: Developing Attitude Toward Learning. Palo Alto, Calif. 1968)
- Mager, R.F. und Pipe, P.: Verhalten, Lernen, Umwelt. Weinheim, Basel 1972. (Analyzing Performance Problems. Palo Alto, Calif. 1970)
- Markle, S.M.: Gute Lernschritte. München, Wien 1967. (Original: Good Frames and Bad. New York, London, Sydney 1964)
- Matthes, J. und Schütze, F.: Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Reinbek bei Hamburg 1973. S.11-53.
- Mayntz, R.: Soziologie der Organisation. Reinbek bei Hamburg ⁶1972.
- Mayntz, R., Holm, K. und Hübner, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen ²1971.
- Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, hrsg. von Ch.W.Morris. Frankfurt a.M. 1968. (Original: Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist. Chicago 1934)
- Mead, G.H.: Die objektive Realität von Perspektiven. In: Bühl, W.L. (Hg.): München 1972. S.100-113.
- Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966. (Original: Phénoménologie de la Perception. Paris 1945)
- Merton, R.K.: Funktionale Analyse. In: Hartmann, H. (Hg.): Stuttgart 1967. S.119-150.

- Michel, L.: Allgemeine Grundlagen psychometrischer Tests. In: Heiss, R. (Hg.): Göttingen ³1971. S.19-70.
- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München 1972.
- Morris, Ch.W.: Einleitung: George H. Mead als Sozialpsychologe und Sozialphilosoph. In: Mead, G.H.: Frankfurt a.M. 1968. S.13-38.
- Narr, W.D.: Theoriebegriffe und Systemtheorie. Einführung in die moderne politische Theorie, Teil I. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz ²1971.
- Narr, W.D. und Naschold, F.: Theorie der Demokratie. Einführung in die moderne politische Theorie, Teil III. Stuttgart 1971.
- Naschold, F.: Organisation und Demokratie. Stuttgart ²1971.
- Naschold, F.: Systemsteuerung. Einführung in die moderne politische Theorie, Teil II. Stuttgart ²1971 a.
- Naschold, F.: Politische Wissenschaft. Freiburg, München 1970.
- Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth ¹²1973.
- Oevermann, U.: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H. (Hg.): Stuttgart ⁶1971a. S.297-356.
- Parsons, T.: Einige Grundzüge der allgemeinen Theorie des Handelns. In: Hartmann, H. (Hg.): Stuttgart 1967. S.153-171.
- Parsons, T.: Die jüngsten Entwicklungen in der strukturell-funktionalen Theorie. In: Köln.Z.Soziol.Sozialpsychol. 16 (1964). S.30-49.
- Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. Olten ⁵1972. (Original: Psychologie de l'intelligence. (Paris), Zürich 1947.
- Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich 1954. (Original: Le jugement moral chez l'enfant. Zürich)
- Piaget, J.: Urteil und Denkprozeß des Kindes. Düsseldorf 1972. (Original: Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchâtel, Paris 1924)
- Piaget, J.: Der Strukturalismus. Olten, Freiburg i.B. 1973. (Original: Le structuralisme. Paris 1968)
- Piaget, J. und Inhelder, B.: Die Entwicklung der elementaren logischen Strukturen, Teil 1 , Düsseldorf 1973. (Original: La genèse des structures logiques élémentaires. Neuchâtel ²1967)
- Piaget, J. und Inhelder, B.: Die Entwicklung der elementaren logischen Strukturen, Teil 2 , Düsseldorf 1973. (Original: La genèse des structures logiques élémentaires. Neuchâtel ²1967)

- Popper, K.: Logik der Forschung. Tübingen ³1969.
- Popper, K.: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno, Th. W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied, Berlin 1969. S.103-124.
- Psathas, G.: Verstehen, Ethnomethodologie und Phänomenologie. In: Bühl, W.L. (Hg.): München 1972. S.284-303.
- Ricoeur, P.: Die Interpretation. Ein Versuch über Freud. Frankfurt a.M. 1969. (Original: De l'interprétation. Essai sur Freud. Paris 1965)
- Ricoeur, P.: Hermeneutik und Strukturalismus. Der Konflikt der Interpretationen I. München 1973. (Original: Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique. Paris 1969)
- Ricoeur, P.: Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In: Bühl, W.L. (Hg.): München 1972. S.253-283.
- Robinson, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied, Berlin ⁴1973.
- Robinson, S.B. (Hg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart, Düsseldorf 1972.
- Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover ¹³1971.
- Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4, Stuttgart ⁶1971a.
- Roth, H.: Einleitung und Überblick. In: Roth, H. (Hg.): Stuttgart ⁶1971a. S.17-67.
- Ryle, G.: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 1969. (Original: The Concept of Mind. London 1949)
- Salber, W.: Morphologie des seelischen Geschehens. Ratingen 1965.
- Salber, W. (Hg.): Perspektiven morphologischer Psychologie I. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972 a.
- Salber, W. (Hg.): Perspektiven morphologischer Psychologie II. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972 b.
- Salber, W.: Psychologie als Konstruktion und Neukonstruktion. In: Salber, W. (Hg.): Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972 a. S.81-93.
- Salber, W.: Metapsychologie. In: Salber, W. (Hg.): Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972 b. S.53-71.
- Saussure, F. de : Der Gegenstand der Sprachwissenschaft. In: Enzensberger, H.M. (Hg.): Kursbuch 5. Frankfurt a.M. 1966. S.58-68.

- Savigny, E.v.: Die Philosophie der normalen Sprache. Eine kritische Einführung in die "ordinary language philosophy". Frankfurt a.M. 1969.
- Savigny, E.v.: Analytische Philosophie. Freiburg, München 1970.
- Schiefele, H.: Motivation im Unterricht. Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht. München 1972.
- Schiefele, H.: Programmierte Unterweisung. Ergebnisse aus Theorie und Praxis. München 1964.
- Schiefele, H. (Hg.): Lehrprogramme in der Schule. Grundlagen - Versuche - Erfahrungen. München 1966.
- Schiefele, H.: Lerntheoretische Grundlagen der programmierten Unterweisung. In: Schiefele, H. (Hg.): München 1966. S.9-31.
- Schiefele, H. und Huber, G.: Programmierte Unterweisung. In: Schiefele (Hg.): München 1966. S.32-87.
- Schiefele, H.: Die Schule und die programmierte Unterweisung. In: Schiefele, H. (Hg.): München 1966. S.113-122.
- Schiwi, G.: Der französische Strukturalismus. Mode, Methode, Ideologie. Mit einem Textanhang. Reinbek bei Hamburg 1969.
- Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie. (1932) Wien 1960.
- Schütz, A.: Das Problem der Relevanz, hrsg. von R.M.Zaner. Frankfurt a.M. 1971.
- Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze, Bd. I, Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1971 a. (Original: Collected Papers I, Den Haag 1962)
- Schütz, A.: Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, A.: Den Haag 1971 a. S.3-54.
- Schütz, A.: Begriffs- und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften. In: Schütz, A.: Den Haag 1971 a. S.55-76.
- Schütz, A.: Das Wählen zwischen Handlungsentwürfen. In: Schütz, A.: Den Haag 1971 a. S.77-110.
- Schütz, A.: Einige Grundbegriffe der Phänomenologie. In: Schütz, A.: Den Haag 1971 a. S.113-135.
- Schütz, A.: Phänomenologie und die Sozialwissenschaften. In: Schütz, A.: Den Haag 1971 a. S.136-161.
- Schütz, A.: Husserls Bedeutung für die Sozialwissenschaften. In: Schütz, A.: Den Haag 1971 a. S.162-173.

- Schütz, A.: Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: Schütz, A.: Den Haag 1971 a. S.237-298.
- Schütz, A.: Sprache, Sprachpathologie und Bewußtseinsstrukturierung. In: Schütz, A.: Den Haag 1971 a. S.299-330.
- Schütz, A.: Symbol, Wirklichkeit und Gesellschaft. In: Schütz, A.: Den Haag 1971 a. S.331-411.
- Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze, Bd. II , Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972. (Original: Collected Papers II, Den Haag 1964)
- Schütz, A.: Die soziale Welt und die Theorie der sozialen Handlung. In: Schütz, A.: Den Haag 1972. S.3-21.
- Schütz, A.: Das Problem der Rationalität in der sozialen Welt. In: Schütz, A.: Den Haag 1972. S.22-50.
- Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze, Bd. III , Studien zur phänomenologischen Philosophie. Den Haag 1971 b. (Original: Collected Papers III, Den Haag 1966)
- Schütz, A.: William James' Begriff des "stream of thought" phänomenologisch interpretiert. In: Schütz, A.: Den Haag 1971 b. S.32-46.
- Schütz, A.: Strukturen der Lebenswelt. In: Schütz, A.: Den Haag 1971 b. S.153-170.
- Schütze, F., Meinfeld, W., Springer, W. und Weymann, A.: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Reinbek bei Hamburg 1973 a. S.433-495.
- Schwemmer, O.: Philosophie der Praxis. Versuch zur Grundlegung einer Lehre vom moralischen Argumentieren. Frankfurt a.M. 1971.
- Searle, J.R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt a.M. 1971. (Original: Speech Acts. Cambridge 1969)
- Shubik, M.: Spieltheorie und die Untersuchung sozialen Verhaltens. Eine einführende Darstellung. In: Shubik, M. (Hg.): Spieltheorie und Sozialwissenschaften. Hamburg 1965. S.13-85.
- Skinner, B.F.: Die Wissenschaft vom Lernen und die Kunst des Lehrens. In: Weinert, F. (Hg.): Köln, Berlin 1972. S.247-258.
- Stegmüller, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Band I: Wissenschaftliche Erklärung und Begründung. Berlin, Heidelberg, New York 1969.

- Stegmüller, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Band II: Theorie und Erfahrung. Berlin, Heidelberg, New York 1970.
- Stegmüller, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, Bd.I, Stuttgart 1969.
- Stegmüller, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, Bd.II, Stuttgart 1975.
- Strasser, St.: The Idea of Dialogal Phenomenology. Pittsburgh 1969.
- Thomae, H.: Persönlichkeitstheorie und Erziehungsberatung. In: Weinert, F. (Hg.): Köln, Berlin 1972. S.470-486.
- Thomae, H. (Hg.): Allgemeine Psychologie. Handbuch der Psychologie, 2. Band. Göttingen 1965.
- van Peursen, C.A.: Phänomenologie und analytische Philosophie. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1969.
- Vukovich, A.V.: Die Konstruktion psychologischer Tests. In: Heiss, R. (Hg.): Göttingen 1971. S.113-144.
- Wallace, A.F.C.: Die psychische Einheit menschlicher Gruppen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Reinbek bei Hamburg 1973 a. S.285-322.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. und Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien 1969. (Original: Pragmatics of Human Communication. New York 1967)
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. und Fisch, R.: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern, Stuttgart, Wien 1974. (Original: Change. Principles of Problem Formation and Problem Resolution. New York 1974)
- Weinert, F. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Köln, Berlin 1972.
- Weltner, K.: Informationstheorie und Erziehungswissenschaft. Quickborn 1970.
- Wilson, Th.P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Reinbek bei Hamburg 1973. S.54-79.
- Winch, P.: Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie. Frankfurt a.M. 1966. (Original: The Idea of a Social Science. (1958) London 1965)

- Winnefeld, Fr.: Psychologische Analyse des pädagogischen Lernvorgangs. In: Hetzer, H. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Handbuch der Psychologie, 10. Band. Göttingen 1971. S.93-110.
- Wittgenstein, L.: Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt a.M. 1973. (Original: Tractatus logico-philosophicus. (1921) Oxford 1959)
- Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M. 1967. (Original: Philosophical Investigations, hrsg. von G.E. M. Anscombe und R. Rhees. Oxford 1958)

L e b e n s l a u f

Name: Kazda Josef
geboren: am 12. September 1944
in Asten bei Linz, Österreich
Eltern: Josef Kazda, Laborant
Anna Kazda geb. Müller, Lehrerin
1. Wohnsitz: A-4614 Marchtrenk, Schubertstraße 13

Schulbesuch und Studium:

1950 - 1958 Volksschule und Hauptschule in Schwanen-
stadt (Oberösterreich)
1958 - 1963 Bischöfliche Lehrerbildungsanstalt in Linz
(Oberösterreich)
1963 Matura
1963 - 1964 Volksschullehrer in Marchtrenk (Ober-
österreich)
1964 - 1966 Noviziat der österreichischen Jesuiten-
Provinz in St. Andrä (Kärnten)
1966 - 1969 Studium der Philosophie an der Hochschule
für Philosophie SJ in Pullach bei München
1969 Licentiat
1969 - 1976 Studium der Pädagogik an der Universität
München mit dem Schwerpunkt "Empirische
Pädagogik" und den Nebenfächern Politolo-
gie und Psychologie.

